إيتراك للطباعة والنشر و التوزيع

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

بين الفهم والمواجهة

تأليف

د / سُليمان عبدالواحد يوسف إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوى (صعوبات التعلم)
كلية التربية - جامعة قناة السويس
عضو الجمعية المصرية لصعوبات التعلم
عضو الجمعية العربية لصعوبات التعلم
عضو الجمعية المصرية للدراسات النفسية
عضو الجمعية المصرية لعلم المراهقة
عضو رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية
عضو الجمعية العالمية للصحة النفسية
عضو الجمعية الدولية للتربية الخاصة

القاهرة ٢٠١٠

إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

صعوبات التعلم الإجتماعية والانفعالية

(بين الفهم والمواجهة)

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

(بين الفهم والمواجهة)



تأليف

الدكتور/ سليمان عبدالواحد يوسف إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوى (صعوبات التعلم)
كلية التربية ـ جامعة قناة السويس
عضو الجمعية المصرية لصعوبات التعلم
عضو الجمعية العربية لصعوبات التعلم
عضو الجمعية المصرية للدراسات النفسية
عضو الجمعية المصرية لعلم المراهقة
عضو رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية
عضو الجمعية العالمية للصحة النفسية
عضو الجمعية الدولية للتربية الخاصة

القاهرة

٢٠١٠

بطاقة فهرسة

فهرسة أثناء النشر

إعداد/ الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية

يوسف إبراهيم ، سليمان عبد الواحد .

صعوبات التعلم الاجتماعية والأنفعالية(بين الفهم والمواجهة)

تأليف: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم

ط ١

القاهرة: إيتراك، ٢٠٠٩ ص ٤ سم

تدمك: ٦ ١٩٠ ٣٨٣ ٩٧٧ ٩٧٨

١- التعلم

أ- العنوان

٣٧٠,٧

اسم الكتاب:	صعوبات التعلم الاجتماعية والأنفعالية
اسم المؤلف:	سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم
رقم الطبعة:	الأولى
السنة:	٢٠١٠
رقم الإيداع:	٢٠٠٩/١٩٧٢٥
الترقيم الدولي:	٦ ـ ١٩٠ ـ ٣٨٣ ـ ٩٧٧ ـ ٩٧٨
اسم الناشر:	إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع
العنوان:	١٢ش حسين كامل سليم – ألماظة – مصر الجديدة
المحافظة:	القاهرة
التليفون:	٢٤١٧٢٧٤٩
اسم المطبعة:	الدار الهندسية
العنوان:	زهراء المعادي – المنطقة الصناعية

إهـــداء

إلى أول من علمنى حب الدين والبذل للدين.

إلى أول من غرس فى قلبى حب الله وحب العلم.

إلى أبى الحبيب.

إلى أول من أرضعتنى حب عبادة الله وإكرام المسلمين على الدوام.

إلى أمى الحنون.

أسأل العلي القدير أن يمنحهما الرضا والكرامة، وأن يبلغهما منازل الأنبياء والصديقين والشهداء والصالحين وأن يرزقني برهما ورضاهما دائماً وأبداً.

كما اهدى هذا العمل إلى أساتذتى الكرام

أ.د/ نبيل الزهار، أ.د/ فوزى عزت، أ.د/ ج. ب. داس J.P. Das، أ.د/ ج. أ. ناجليرى J.A. Naglieri، أ.د/ ألان كوفمان.Kaufman, A. S، أ.د/ نادين كوفمان Kaufman, N. L.، أ.د/ محمود عوض الله، أ.د/ رمضان محمد، أ.د/ كريمان منشار، أ.د/ السيد عبدالحميد، أ.د/ نجلاء الكلية، أ.د/ إبراهيم بغدادى، أ.د/ وليد خليفة، أ.د/ صلاح عبدالله، أ.د/ ضياء الدين عبدالهادى، أ.د/ أحمد كمال، أ/ سامى محمد، وأ/ شادية عبدالعال وجميع أساتذتى بالجامعات المصرية والعربية والأجنبية والذى لا يتسع المقام لذكرهم فلقد نلت من رعايتهم وعنايتهم جميعاً أروع معالم الاهتمام وأزكى معاني الأستاذية.

كما أرسم مملكة من الشكر الذي تعجز عن حمله العبارات وتتقزم إزاءه الكلمات، وتتوارى منه – خجلاً – نفسي إلى النبع الصافى ورفيقة دربى

والتى فى عقلى وضميرى وقلبى إلى من أراها في صورة رائعة تكتحل بها عيني ويسر بها فؤادي وتشرق بها حياتي إلى من أراها شمساً تدفئني تنير طريقي تجعل الحياة في عينى متلألئة بوجودها فيها إلى من هى فخر لأعلى الشهادات وأرفع الأوسمة الدكتورة/ **أمل غنايم**.

إلى كل عالم وباحث وطالب يهتم بميدان صعوبات التعلم بصفة عامةً، والصعوبات الاجتماعية والانفعالية على وجه الخصوص فى وطننا العربى الكبير، إلى كل من يسعى وراء المعرفة والحقيقة من أجل تنمية البشرية وتحقيق سعادتها.

أهدى هذا الجهد العلمى المتواضع، آمل أن يحقق الغرض الذى وضع من اجله.

المؤلف

مقدمة الكتاب

الحمد لله الذى أبان لعباده منهاج التربية القويم فى قرآنه العظيم، وأُصلى وأُسلم على سيد الأولين والآخرين الذى بعثه الله معلماً وهادياً سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد.

إنه ليسعدنى ويسرنى جداً أن أقدم للقارىء العربى الحبيب والمكتبة العربية هذا الكتاب (والذى أعتبره إبنى السابع)، والموسوم بعنوان: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية "بين الفهم والمواجهة"، والذى أعتقد أنه بمثابة مساهمة متواضعة تثرى المكتبة الأكاديمية العربية إستكمالاً لما تم تقديمه فى مجال صعوبات التعلم.

ويعد مجال صعوبات التعلم من المجالات التي استقطبت اهتمام العديد من المتخصصين في علم النفس التربوى بصفة عامة وعلم نفس الفئات الخاصة على وجه الخصوص، وقد تزايد الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر والثلث الأخير من القرن العشرين، فمع بدايات السبعينات من القرن الماضي أصبح هذا الموضوع مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من الأفراد يتعرضون لصور مختلفة من المشكلات التي تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي وتؤدي في النهاية إلي فشلهم التعليمي وزيادة فرص تسربهم من التعليم.

ويتفق معظم المشتغلين بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين فى مجال صعوبات التعلم على أن ذوى صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى داخل المدى العمري الواحد، ويعد الطفل من ذوى صعوبات التعلم إذا سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله الأكاديمي، في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع التي حددها القانون الفيدرالي وهى: مهارة القراءة ـ الفهم القرائي العمليات الحسابية أو الرياضاتية ـ الاستدلال الرياضياتي ـ التعبير

الكتابي - التعبير الشفهي - الفهم السمعي، وعلى هذا فإن التلميذ أو الطفل الذي يسجل انحرافاً أكاديمياً في واحدة أو أكثر من هذه المهارات يقع في عداد ذوى صعوبات التعلم ومن ثم فإن هناك العديد من أنماط صعوبات التعلم التي تتعدد بتعدد الانحراف في أي من المهارات المشار إليها. ويرى مؤلف هذا الكتاب أن هناك مدى كبير لحدة الخاصية ودرجة تواترها لدى ذوى صعوبات التعلم إذا أضفنا إلى بعد الانحراف الأكاديمي بُعدى الخصائص المعرفية، والخصائص الاجتماعية الانفعالية.

فالمتعلمين ذوو صعوبات التعلم يوصفون بأنهم أذكياء إلا أنهم يفتقدون القدرة على التعلم بمستويات تتناسب مع قدراتهم العقلية، كما أنهم يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية مثل: قصور المهارات والكفاءة الاجتماعية، وصعوبة اكتساب أصدقاء جدد، والتوتر والاندفاعية، والانسحابية والعدوانية، والاعتمادية، وضعف وإنخفاض كل من مفهوم الذات وتقدير الذات، ويعانون من التشاؤم مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي، ويعد ذلك فقداً هائلا للطاقة البشرية.

كما أن إصدار هذا الكتاب الذى خصص لظاهرة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية فيرجع لما هو معروف عن حجم هذه الظاهرة – صعوبات التعلم - فى مختلف دول العالم بما فيها الدول العربية. فقد كشفت المسوح العديدة التى أجريت حديثاً حول الأفراد ذوى صعوبات التعلم فى مختلف دول العالم ومنها الدول العربية أن حجم هذه الظاهرة كبير ومتزايد على الرغم مما هو معروف عن عدم دقة هذه البيانات والإحصائيات وإنخفاضها عن البيانات الفعلية، وذلك بغض النظر عن مدى جودة هذه الخدمات المقدمة إليهم والتى مازالت متواضعة إلى حد كبير نتيجة لذلك يتحتم على كل الهيئات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية ومؤسسات المجتمع المدنى بذل الجهود اللازمة للتصدى الفعال لهذه القضية.

وعلى أية حال، إننا ونحن نؤلف هذا الكتاب المرجعى قد سعينا إلى أن نجعله مفهوماً من قبل شريحة واسعة من القرّاء، بما فى ذلك الأكاديميون فى

تخصصات تمتد من العلوم الإنسانية إلى علم الأعصاب، وكذلك الباحثين فى مجال علم النفس التربوى وعلم نفس الفئات الخاصة، والدارسين فى المراحل المتقدمة من الدراسة الجامعية إلى مستوى الدراسات العليا ومرحلتى الماجستير والدكتوراه، والقارىء العادى المهتم. وعلى الرغم من ذلك فإننا أثناء تأليف هذا الكتاب كان لا يغيب عن بالنا ولا يفارقه أننا نؤلف لمتخصص ومبتدىء، وذاهب إلى طريق العلم فى مجالنا هذا ويود أن يستمر فيه، وعليه فقد حاولنا أن تكون كتابتنا غير جافة فى مضمونها وهذا ما سوف يجده القارىء الحبيب فى كل فصل من فصول هذا الكتاب.

والكتاب الذي بين أيدينا (والذى أعتبره إبنى السابع) جاء ليتضمن بين دفتيه ثلاث أبواب، تمثلت فى الباب الأول والذى يلقى الضوء على مدخل إلى صعوبات التعلم، وقد أشتمل على خمسة فصول تناول الفصل الأول صعوبات التعلم من حيث تاريخها ومفهومها وتصنيفاتها، وتعرض الفصل الثانى إلى الأسباب والعوامل المسهمة فى صعوبات التعلم، وألقى الفصل الثالث بظلاله على المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم، بينما تعلق الفصل الرابع بتقييم وتشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم. فى حين تعرض الفصل الخامس إلى الأساليب والإستراتيجيات التربوية المستخدمة فى علاج صعوبات التعلم.

أما الباب الثاني فتعلق بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتى تضمنت خمسة فصول أيضاً تعلق الفصل السادس بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم، والفصل السابع بالمهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم، بينما تناول الفصل الثامن التعلم التعاونى لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، وألقى الفصل التاسع بظلاله على الكفاءة الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم، وتعرض الفصل العاشر إلى التواصل الاجتماعى لذوى صعوبات التعلم.

وأخيراً جاء الباب الثالث والأخير ليلقى بظلاله على بعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والذى تضمن ستة فصول حيث

أشتمل على الفصل الحادى عشر والذى تعلق بالقلق الاجتماعى، وتعرض الفصل الثانى عشر إلى الإغتراب النفسى، وتلاه الفصل الثالث عشر والذى تناول دافعية الإنجاز، ثم جاء الفصل الرابع عشر ليلقى بظلاله على تقدير الذات، ثم تعرض الفصل الخامس عشر إلى السلوك الإنسحابى لذوى صعوبات التعلم. وأخيراً جاء الفصل السادس عشر والأخير ليلقى بظلاله على إضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد لذوى صعوبات التعلم.

هذا وقد زود الكتاب الحالى بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة كلما دعت الضرورة لذلك.

وأخيراً آمل أن أكون قد وفقت فى عرض مادة هذا الكتاب على نحو يستفيد منه القارىء الحبيب، وأن يؤدى هذا الكتاب أيضاً الغرض الذى وضع من أجله، وأن يكون فيه الفائدة المعرفية والعلمية ما يعود بالنفع على المربيين والدارسين والباحثين العاملين فى المؤسسات النفسية والتربوية والاجتماعية والمهتمون بمجال صعوبات التعلم، وأن يسد فراغ هام فى المكتبة الأكاديمية العربية فى مجال صعوبات التعلم عامةً وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية على وجه الخصوص.

ولما كان كل عمل علمى إلفه اللازم غير المنفك عنه أنه يعانى من القصور والنقص، فربما لا يخلو هذا الكتاب المرجعى من الأخطاء وجوانب النقص والقصور، وكم أكون ممتن وفى منتهى السعادة لتلقى أية ملاحظات أو آراء من القارىء الكريم يمكن الاستفادة منها وأخذها فى الإعتبار فى الطبعات القادمة لهذا العمل العلمي المتواضع الذي أتقدم به راجياً وجه ربى تبارك وتقدس عسي أن يكون إسهاماً في المسيرة العلمية لعلم النفس المصري والعربي (إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب) صدق الله العظيم.

المؤلف

الدكتور/ سُليمان عبدالواحد يوسف

Dr_Soliman_2006@yahoo.com

التل الكبير – الإسماعيلية ـ مصر

٢٠١٠

الباب الأول

مدخل إلى

صعوبات التعلم

الفصل الأول

صعوبات التعلم تاريخها، ومفهومها، وتصنيفاتها

مقدمة

يتجه البحث فى الأونة الأخيره نحو تحديد بل وتخصيص مفهوم صعوبات التعلم؛ ذلك المفهوم العام الموسع، الذى يضم أنواعاً شتى من الصعوبات، التى أودعناها حزمة واحدة وأطلقنا عليها صعوبات التعلم، على الرغم من أنه يضم أنواعاً متباينة من الصعوبات أطلق على كل منها "صعوبات خاصة أو نوعية فى التعلم" Specific Learning Difficulties منها صعوبات نوعية فى التفكير، أو فى الكتابة، أو فى الحساب، أو فى التهجى، أو صعوبات نوعية فى القراءة (العسر القرائى)، أو صعوبات إجتماعية وانفعالية، ويتناول مؤلف الكتاب هذا النوع الأخير – صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ـ بشىء من التفصيل، نظراً لندرة الكتابات العربية وافتقار المكتبة العربية للكتب والمراجع فى هذا النوع من صعوبات التعلم.

وتعد صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى فئات التربية الخاصة والتي يصفها مؤلف الكتاب بأنها "فئة ذوي المحنة التعليمية" أو "الإعاقة الخفية" التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به. وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً هاماً وأصبح مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم، وقد استثارت تلك الفئة – صعوبات التعلم – انتباه كثير من

العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوي، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها، ومن ثم أطلقت على هذه الفئة من الأفراد مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوى الخلل الوظيفي البسيط في المخ، الأفراد ذوى الإصابات المخية، والأفراد ذوى الإعاقات الإدراكية، وأخيراً الأفراد ذوى صعوبات التعلم. ورغم تقبل هذا المصطلح ـ صعوبات التعلم ـ اجتماعياً مقارنة بمصطلح التخلف العقلي إلا فإنه لا يوجد تعريف محدد لهذا المصطلح.

فمنذ محاولة كيرك (Kirk, 1962) وضع تعريف لصعوبات التعلم وحتى الآن، ولا تزال هذه إحدى القضايا الهامة في حقل صعوبات التعلم. (Stan & Joseph, 1995)

وفيما يلي عرضاً موجزاً للتطور التاريخي لصعوبات التعلم:

حقل صعوبات التعلم ... فذلكة تاريخية:

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد.

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال (Francise Gall, 1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام، وصاغ فكراً مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدى إلى اضطراب النطق واللغة.(Hammill, 1993: 295)

وقد شهد مطلع الستينات من القرن الماضي كما يرى هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman، 2003) تقديم اقتراح من جانب صموئيل كيرك Somuel Kirk يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم.

ويؤكد جونسون (Johnson, 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام ١٩٦٣، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات (خيري المغازي، ١٩٩٨: ٩)، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك Kirk في اشتقاق مصطلح "صعوبات التعلم" Learning Difficulties كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام ١٩٦٣ بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥: ٤٠٩)، وفي هذا المؤتمر - أكد صموئيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماماً متزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوى صعوبات التعلم عام ١٩٦٥ وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم، وكذا توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من أحدى عشر تعريفاً ذو صيغة رسمية، بعضها قوبل بالرفض، أو النقد والآخر حظي بالقبول، إلا أن أكثر التعريفات قبولاً من

المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون ٩٤- ١٤٢ والصادر في ٢٩ نوفمبر لعام ١٩٧٥ والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة. ثم كان تحديد المصطلح – صعوبات التعلم – خلال الفترة من ١٩٧٥ – ١٩٧٧ وذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية United State office of Education (U.S.O.E).

مفهوم صعوبات التعلم:

تعد أحدى النقاط مناط الاهتمام لدى أي باحث يريد أن يتعرف على أي مجال أو مفهوم ـ علمي، هي أولاً التعرف على المعني الدقيق لهذا المفهوم ـ والذي سوف يوفر له الإطار العلمي الجيد الضابط لحركة بحثه، فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر، نجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم.

وفيما يلي عرضاً للعديد من تعريفات صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية لنعطى القارئ فكرة شاملة عن مفهوم صعوبات التعلم.

يصنف المؤلف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرضاً لها:

١- تعريفات تربوية.

٢- تعريفات طبية.

٣- تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية.

٤- تعريفات فيدرالية (المؤسسات أو الهيئات).

أولاً: التعريفات التربوية:

حيث قدمت باتمان (Bateman, 1965: 220) تعريفاً للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، متضمناً فكرة محك التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسي، وينص هذا التعريف على أن "الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً دالاً تربوياً بين لإمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي".

وعرفا هارى ولامب (Harre & Lamb, 1983: 340) الطفل الذي يعانى من صعوبات تعلم بأنه "يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة".

فى حين قدم عادل الأشول (١٩٨٧: ٥٤٠) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنها "نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليمي معين مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد ذو القدرة العقلية المتشابهة معهم، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن فهم استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة".

ويشير سيد أحمد عُثمان (١٩٩٠: ٢٩) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم "الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقلياً وجسميًا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر".

ويذكر كرسينى (Corsini, 1994: 105) أن مفهوم صعوبات التعلم: "هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات

عقلية عادية ولا يظهر عليه أي مظاهر الاختلال الفسيولوجى العصبي ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب في إطار المنهج الموضوع وقد يكون ذلك في أي عمر أو مستوى اقتصادي أو اجتماعي".

وعرف ليون (Lion, 1995) مفهوم صعوبات التعلم بأنه "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة، والتي ربما تُظهر نفسها في القدرة غير التامة للفرد لكي يستمع، يتحدث، يقرأ، يكتب، يتهجى أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأفازيا النمائية. ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، سمعية، إدراكية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عدم ملائمة بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية.(نصره جلجل، ٢٠٠١: ٨٣).

كما يشير محمد غنيم وكمال عطية (١٩٩٦: ١٣١) إلى صعوبات التعلم على أنها "مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادي – متوسط أو فوق المتوسط وينخفض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية.

ويشير محمد عدس (١٩٩٨: ٣٧ – ٣٨) إلى أن الشخص الذي لديه اضطراب في أحدى العمليات السيكولوجية حين يستخدم اللغة الشفهية، أو حين يتعلمها كتابة، أو قراءة، والتي تبدو في عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ، أو يتحدث أو يكتب أو يقوم بعمليات حسابية ويشمل ذلك بعض الحالات مثل صعوبة الإدراك أو تلف في المخ.

وقدم فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠ : ٧٧٤) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن مفهوم صعوبات التعلم "يعني العجز عن التعلم Learning Disabilities ويعتبرونه لون من التعويق الشديد يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة".

ويعرف السرطاوي (Saratawi, 2001) صعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات".

وينظر عبدالعزيز العبد الجبار (٢٠٠٢ : ١٧٨) إلى صعوبات التعلم على أنها "مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام، وتستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي".

وتذكر آيات عبدالمجيد (٢٠٠٣ : ٣٨) في معرض تحديدها لمفهوم صعوبات التعلم أنه "مصطلح يشير إلى أولئك المتعلمين الذين لا يستطيعون الإفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيع الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه العاديين من الأطفال وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل الإدراك، الإنتباه، التذكر. كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية".

ويشير صالح هارون (٢٠٠٤: ١٨) إلى أن "صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجي والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات".

ويعرف نبيل حافظ (٢٠٠٦: ٣) صعوبات التعلم بأنها "هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الإنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة".

وقدمت فردوس الكنزى (٢٠٠٧: ٣٣) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن صعوبات التعلم "هو مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر فى العمليات العقلية، وفى التحصيل، ولا يستطيعون الإفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية".

ثانياً: التعريفات الطبية:

حيث يشير كليمنتس (Climentes, 1966) إلى أن مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط إلى هؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية. (فتحي عبدالرحيم وحليم بشاى، ١٩٨٨: ٣٩٣)

ويعرف براون وآخرين (Braown et al, 1987) صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابة، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائى والافازيا النمائية".(عبد الوهاب كامل، ١٩٩٤: ١٤٠)

فى حين يعرف إبراهام (Ebraham, 1992: 235) صعوبات التعلم بأنها "اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعنى مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتُبدى هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية".

ثالثاً: تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت اهتمامًا كبيراً بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1996: 33) أن صموئيل كيرك (Kirk, 1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها "مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية".

وقدم السيد عبدالحميد (٢٠٠٣: ١٢٦) تعريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه " مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادى ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر آثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

ويعرف سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٨: ٣٧، ٢٠٠٩: ٤٣) مفهوم صعوبات التعلم بأنه "مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفى المخ الكرويين على الآخر، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية)، وإنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي أم اقتصادي أم تعليمي) وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي".

رابعاً: التعريفات الفيدرالية (المؤسسات أو الهيئات):

لقد صدرت مجموعة من التعريفات الفيدرالية لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم، وفيما يلي عرضاً لبعض هذه التعريفات:

[١] تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين [١٩٧٧]:
National Advisory Committee for Handicapped Children

صدر التعريف عن اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين عن مرسوم بقانون تحت (٩١ - ٢٣٠) سنة (١٩٦٨) لتعريف صعوبات التعلم ونتيجة لكثير من الانتقادات التي وجهت له صدر تعديل في ٢٩ نوفمبر بقانون (٩٤ - ١٤٢) سنة (١٩٧٧) وينص على أن صعوبات التعلم "هى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجى أو القيام بالعمليات الحسابية كما يحتوى التعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ والخلل البسيط في وظائف المخ والعسر القرائى والأفازيا النمائية. ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوى العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية". (Ohlson, 1978: 8)

[٢] تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم [١٩٨١]: Tianal Joint
National Committee on Learning Disabilities (1981)

ظهر هذا التعريف نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف الفيدرالي الصادرة عام (١٩٧٧)، وقد رأت الهيئة الوطنية المشتركة المكونة من الست هيئات سابقة الذكر وضع تعريفاً لتلافي سلبيات التعريف السابق وينص على أن صعوبات التعلم "هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في المشكلات التي تتعلق بمجالات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والاستدلال وإجراء العمليات الحسابية والتي تكمن داخل الفرد والتي ترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والتي تصاحبها بعض الإعاقات مثل (الإعاقة الحسية - التأخر العقلى - الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو بعوامل بيئية مثل (الفروق الثقافية والتعليم غير الملائم) إلا أنها غير ناتجة مباشرة لتلك الظروف" (Hammill . ، 1990: 18)

[٣] تعريف اللجنة القومية [الوطنية] المشتركة [١٩٩٤] (NJCLD):

في عام ١٩٩٤ قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بإدخال بعض التعديلات التي رأت ضرورة إدخالها على تعريفها السابق لسنة ١٩٨١ والتي تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم أو المرتبطة بها مثل مشكلات الضبط الذاتي للسلوك، مشكلات الإدراك الاجتماعي، مشكلات التفاعل الاجتماعي وهذا التعريف نص على أن صعوبات التعلم "هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات العقلية وهذه الاضطرابات، وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطرابات وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوبًا باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي".(Polloway et al, 1997: 298).

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نلاحظ أنه ما زال مصطلح صعوبات التعلم - وبالرغم من التاريخ القصير نسبياً لهذا المجال - يشكل عبئاً على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

ونود أن نشير هنا إلى أنه يوجد بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم نوضحها فيما يلي:

١- أن معظم التعريفات إتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوى صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفيا وليس عضويا، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.

٢- استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية، التخلف العقلي، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمان بيئي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية.

٣- ضعف الأداء الأكاديمي لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم.

٤- قلة التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولا بالنسبة للعاديين.

٥- إضافة التفكير إلى بعض المشكلات الأكاديمية مثل القراءة، الكتابة، الرياضيات.

٦- الأفراد ذوى صعوبات التعلم يمتلكون مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء.

٧- التباعد بين نسبة ذكاء المتعلم ذوى صعوبة التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمي.

٨- حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.

٩- الأفراد ذوى صعوبات التعلم لا يستفيدون من طرق التعليم التقليدية داخل الفصول الدراسية.

وبناء على ما تقدم، وتأسيساً على التحليل والنقد السابق للتعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية فإنه يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها "مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافي اجتماعي تعليمي معتدل، ولا يعانون من أي من الإعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية)،

وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي، وأخيراً نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركي الزائد، قصور الإنتباه، والإحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة".

مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم... حدود فاصلة:

يزخر مجال علم النفس اليوم بالعديد من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية، ولعل أهم هذه القضايا والمشكلات قضايا التعريف ومشكلاته المزمنة وقضايا التحديد الدقيق للفروق بين المصطلحات المستخدمة في نقطة بحثية واحدة، وما يستتبع ذلك من صعوبة في الترجمة والنقل حيث تتداخل المفاهيم وتستعصي أحياناً أخرى على نطاق الاستقرار والثبات.

ويعد مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties من المجالات التي تعج بالمشكلات المستعصية حتى الآن في التعريف والنقل والترجمة الدقيقة للمصطلحات المستخدمة في هذا المجال. وفي هذا الإطار يرى مؤلف الكتاب أن يتعرض في السطور القادمة لقضية المصطلحات المختلفة التي تستخدم للإشارة إلى صعوبات التعلم Learning Difficulties، بالإضافة إلى الخلط الذي يقع فيه البعض من حيث التعبير عن صعوبات التعلم بمصطلحات أخرى متصلة بالتعلم مثل: مشكلات التعلم Learning Problems، عدم القدرة أو العجز عن التعلم Learning Disabilities، التأخر الدراسي Under Achievement، بطء التعلم Slow Learner، والتخلف العقلي Mental Retradation، .... إلخ.

ويمكن لأخصائي صعوبات التعلم تحديد بعض الفروق بين هذه المفاهيم بالرغم من التداخلات القائمة بينها، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرق التشخيص، والتعريفات الخاصة بكل مفهوم من هذه المفاهيم.

ومن هنا ينصح مؤلف الكتاب بضرورة تحديد الفروق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه وذلك على النحو التالي:

أ- صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم في أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الإنتباه، أو إلى الإعاقة العقلية كما أن الأفراد الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر قابليه للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية بالمدرسة.(سُليمان عبدالواحد، ٢٠٠٨: ٣٦)

وعلى الجانب الأخر نجد أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم في إنجلترا ليصف تلميذاً يعانى من مشكلات تعلم مقارنه بأقرانه، تجعله لا يواصل تعليمه بصورة جيدة، وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج ومحتواه وطبيعته ومستواه، ويستخدم هذا المفهوم في أمريكا بديلاً لمفهوم صعوبات التعلم، عندما يكون هناك فرق في الإنجاز أو التحصيل أوفي القدرة العقلية العامة مقارنة بالأقران من نفس العمر.

وعلى ذلك فإن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة معينه من الأفراد، وليست عامه لكل الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم. أي أن مشكلات التعلم هي مظلة كبيرة أعم وأشمل من صعوبات التعلم، التي لا تعدو إلا أن تكون واحدة من فئات أخرى متضمنة في مشكلات التعلم.

ب- صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم:

يشير سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٨: ٣٦) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties يستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، أو العلوم وقد يكون لديهم سيطرة لوظائف أحد نصفى المخ الكرويين على الآخر في معالجة المعلومات، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيصف فرد قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفي في أحد نصفي المخ الكرويين.

كما يعد مفهوم صعوبات التعلم Learning Difficulties من المفاهيم الأكثر تشابهاً مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم Learning Disabilities، وهو مصطلح شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا، وترجم إلى اللغة العربية ليشير إلي صعوبات التعلم. أما مصطلح Learning Disabilities فترجم حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم، وينتهى مؤلف الكتاب إلي التساؤل التالي: هل هذا راجع إلي الترجمة الحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية؟.

ويتضح مما سبق أن البعض يعتبر مصطلحي صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم مترادفين، بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مشكلة التداخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحين إلى اللغة العربية.

ويميل مؤلف الكتاب إلى تبنى الاتجاه الذي يرى أن المشكلة أساساً هي مشكلة ترجمة، فكلمة Disabilities التي نقلت إلى العربية على أنها "صعوبات"، هي في الحقيقة تعنى "جوانب العجز"، مما يجعل مصطلح Learning Disabilities يترجم على وجهه الأكثر دقة إلى "جوانب العجز عن التعلم"، أما كلمة Difficulties فهي تعنى بالدرجة الأولى "صعوبات"، مما يستلزم ترجمة

مصطلح Learning Difficulties على وجه الدقة إلى "صعوبات التعلم"، ومما لاشك فيه أن "صعوبة التعلم" في نعت ووصف الأفراد كبشر أخف وطأة وشدة من "العجز عن التعلم" مما يجعل هناك اختلافا بين المصطلحين الأجنبيين الأصليين.

ج- صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى، أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية، مثل ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة.(سُليمان عبدالواحد، ٢٠٠٨: ٣٧)

ويشار أيضاً إلى أن التأخر الدراسي هو انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لمادة دراسية أو أكثر، نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية.

كما ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي لتماثل فئتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي، وهما يمثلان المظهر الخارجي لهاتين الفئتين.

كما أن هناك أسباب عديدة أخرى محتملة للتأخر الدراسي (صحية – عقلية – اجتماعية – مدرسية)، ومن ثم يمكن أن نجد تلميذاً يعانى من التأخر الدراسي، لا بسبب نقص ذكائه عن المتوسط، وإنما لأي سبب آخر. أما صعوبة التعلم، فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو نمائية محددة، بعيداً عن كل هذه الأسباب المحتملة وراء التأخر الدراسي.

كما يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمولية، وأن مصطلح التأخر الدراسي " يعني أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تأخر المتعلم عن مسايرة محطات الانتقال من فرقة دراسية إلى أخرى، ويحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم أي أن التأخر الدراسي مظهر من مظاهر صعوبات التعلم.

د- صعوبات التعلم وبطء التعلم:

رغم أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يظهرون إنخفاضاً فى التحصيل الدراسى فى بعض أو كل المقررات الدراسية، فإن قدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسطة، أما الأفراد بطيئى التعلم فتعد قدراتهم على التعلم فى كل المقررات الدراسية متأخرة بالمقارنة بأقرانهم فى نفس العمر الزمنى، كما أن لديهم مستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل Borderline، وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطء التعلم فى التقدم والإنجاز الدراسى، ومن لا يمكن اعتبار بطيئى التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد وتباين واضح بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسى الفعلى.

و مما سبق يتضح لنا الاختلاف بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم والأفراد بطيئي التعلم، حيث يتصف ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط، أو فوق المتوسط، أما الأطفال بطيئو التعلم فهم يمتلكون حد أدنى من المتوسط بالنسبة لمعامل الذكاء، لكنهم ليسوا متخلفين عقلياً. ولكن أتباع برامج علاجية تربوية أكاديمية قد يؤدي إلى تحصيل أفضل بالنسبة لذوي صعوبات التعلم عنه لدى بطيئي التعلم.

هـ- صعوبات التعلم والتخلف العقلي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي، فمفهوم صعوبات التعلم يستخدم للإشارة إلى مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسي بحيث لا يمكنهم الوصول إلى المستوى الذي تؤهله لهم قدراتهم، ويستبعد من ذلك الأفراد المتخلفون عقلياً أو المعاقون جسمياً أو حسياً.

وفي هذا الصدد يذكر سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٨: ٣٧) أن صعوبات التعلم تختلف اختلافاً واضحاً عن الإعاقة العقلية، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء فذوو صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة في المتوسط أو فوق المتوسط، مما يفرقهم تماما عن ذوى الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط.

وإن كانت صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر في قدرة الفرد التحصيلية فإن التخلف العقلي يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء، وفي الأداء العقلي بحيث يكون الفرد عاجزا عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة، ولذلك فإن المتخلفين عقلياً أقل تعلماً ويصعب توافقهم اجتماعياً.

و- صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي:

يعرف فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب: ١٥٣) التفريط التحصيلى Ander achievement بأنه "الفشل فى استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات، أو القدرات العقلية للفرد فى الوصول إلى المستوى التحصيلى أو الأكاديمى الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، بما يعكس إنخفاضاً دالاً فى الأداء الأكاديمى الفعلى عن الأداء الأكاديمى المتوقع، نتيجة لعوامل دافعية أو انفعالية، ودون وجود صعوبات نوعية محددة سواء كانت نمائية أم أكاديمية".

كما يمكن وصف ذوى التفريط التحصيلى بأنهم "أولئك المتعلمين الذين يقل متوسط تحصيلهم الأكاديمى عن المتوسط العام للأفراد بواحد إنحراف معيارى، ويزيد متوسط ذكائهم عن المتوسط بمقدار واحد إنحراف معيارى، كما أنهم يفتقرون إلى دافعية الإنجاز وتنقصهم الثقة بقدراتهم، ومعلوماتهمن وكذا المثابرة فى مواجهة الصعاب فالخاصية التى تفصل بين ذوى صعوبات التعلم، وذوى التفريط التحصيلى هى درجة التفريط التحصيلى.

ويرى مؤلف الكتاب أنه يمكن تفسير حالات ذوى التفريط التحصيلى فى ضوء عوامل الدافعية والإنجاز، فهذه الفئة من المتعلمين قد يرجعون انخفاض تحصيلهم الدراسى إلى ضعف قدراتهم، وقد تكون لديهم مركز ضبط خارجى، وقد يرجعون أسباب تأخرهم التحصيلى أيضاً إلى الصدفة والحظ، ولهذا ينصح بتدريبهم على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، أما حالات ذوى صعوبات التعلم فيمكن تفسيرها فى ضوء الخلل فى وظائف النصفين الكرويين للمخ، واضطراب العمليات المعرفية، حيثُ إن من الخصائص التى تميز صعوبات التعلم أنهم يفشلون فى فهم ما يقرؤن، ومن ثم يفشلون فى استيعابه وتمثيله، والاحتفاظ به واسترجاعه، وهذا يؤدى إلى ضحالة البنية المعرفية لديهم، ومن ثم ضعف كفاءة التمثيل المعرفى للمعلومات لدى أفراد هذه الفئة، لذا فإن دلالات وجود قصور فى عمليات تجهيز المعلومات، أو سيطرة أحد أنماط معالجة المعلومات على الآخر يعد محدد قوى ومهم فى التمييز بين ذوى التفريط التحصيلى وذوى صعوبات التعلم.

ح- صعوبات التعلم والإعاقة التعليمية:

يشير مفهوم المعاقين تعليمياً من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليصف الفرد الذى يعانى من نقص فى قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة، وعلى مزأولة السلوك الاجتماعى السوى نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسمى، أو حسى، أوعقلى، أو إجتماعى.

ويـذكر السـيد عبدالحميـد (٢٠٠٠: ١٣٢) أن تعريـف مفهـوم المعـاقين تعليميـاً Learning handicapped يشـار إليـه فـى موسـوعة التربيـة الخاصـة بأنـه مصطلح يتعلق بتقديم الخدمات للمتعلمين المتخلفين عقلياً بصورة متوسـطة وهـم المتخلفون عقلياً القابين للتعلم إلا أن لديهم تعويقاً تعليمياً.

ز- صعوبات التعلم واضطراب التعلم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى إعاقة أو تلف Impairment فى الجهاز العصبى ترجع إلى تباين اختلاف فى الجينات الوراثية، أو إصابة مخية، أو تلف فى المخ أثناء الولادة، أو إلى الحرمان الحسـى، أو لعيوب التغذية، أو لتأثيرات أخـرى، بينمـا تـدل صـعوبات التعلم على عـدم القـدرة الفعليـة علـى إنجـاز مهمـة معينة فى حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافية لإنجازها.

وقد يستخدم بعض الباحثين مصطلح اضطرابات التعلم للإشارة إلى جميع مشكلات التعلم على مختلف أنواعها، بينما يقصر البعض استخدام هذا المصطلح للإشارة إلى الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية إلا ما يؤخذ على هذا الاستخدام هو التداخل الواضح بين هذا المصطلح، ومصطلحات أخرى مثل: الإعاقة العقلية، ومصطلح المضطربين انفعالياً.

وفـى ضـوء مـا سـبق فـإن وضـع الحـدود الفاصـلة بـين فئـة صـعوبات الـتعلم والفئات التشخيصية الأخرى يقلل من التداخل بين هذه الفئات ويحد من أخطـاء التشـخيص، الأمـر الـذي يزيـد مـن صـدق نتـائج الدراسـات والبحـوث وكـذلك فاعلية البرامج العلاجية التي تطبق على فئة من تلك الفئات.

معدلات انتشار صعوبات التعلم:

يعتبر مجـال صـعوبات الـتعلم مـن الميـادين الهامـة الـتي ينبغـي الاهتمـام بهـا نظـراً لتزايـد نسـب المتعلمين الـذين يعـانون مـن صـعوبات الـتعلم في معظـم المـواد الدراسية، وفي معظم بلدان العالم، ولما تعكسـه مـن آثـار سـلبية علـى المـتعلمين والمعلمين في وقت واحد.

وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم، وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف المحكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها، إلا أنه جميعها تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراستها.

وفيما يتعلق بنسبة انتشار ذوى صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فإن المستقرئ لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية، ففي دراسة محمد الديب (٢٠٠٠) والتي أجريت في البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية من (٢ ـ ٢٠٪) على مختلف المراحل وعلى المستوى الجامعي تمثل (١٢,٨٪).

وفي الأردن أشارت دراسة تيسر الكوافحة (١٩٩٠) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت (٩,٢٪) في حين كانت لدى الإناث (٦,٨٪).

وفي دراسة زكريا توفيق (١٩٩٣) التي أجريت في البيئة العمانية بلغت نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات (١٠,٨٪)، كما بلغت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم (١٢٪) بينما بلغت نسبة الإناث (٩,٣٪).

وفي الإمارات العربية المتحدة، وكما أشارت دراسة فيصل الزراد (١٩٩١) إلى أن النسبة وصلت إلى (١٣,٧٪) لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها (١٥,٤٪) من الذكور، (١١,٨٪) من الإناث.

وفي مصر أشارت دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة الصعوبات في القراءة بلغت (٢٦٪) وفي الكتابة (٢٨,٤٪). بينما أوضحت دراسة أحمد عواد (١٩٩٢) أن نسبة انتشار صعوبة التعلم في مادة الحساب (٤٦,٢٪).

كما أظهرت دراسة السيد عبدالحميد (١٩٩٢) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (٥٧,٤٪) وفي دراسة عبدالناصر أنيس (١٩٩٣) أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة (١٦,٥٪) والكتابة (١٨,٨٪) والحساب (٣,٥٪) كما أوضحت نتائج دراسة السيد عبدالحميد (١٩٩٦) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية (٩,٨٪).

وفي دراسة مصطفى السعيد (١٩٩٧) أوضحت نتائجها شيوع وانتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية في مادتي اللغة العربية والرياضيات وكانت صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور في مادة اللغة العربية، وأكثر انتشاراً بين الإناث في مادة الرياضيات هذا ولم تتضح نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الدراسة.

في حين أشارت دراسة مصطفى أبو المجد (١٩٩٨) إلى أن نسبة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات بالمقارنة بالمواد الأخرى نسبة لا بأس بها وتشير إلى وجود مشكلة في تعلم الرياضيات. بينما توصلت دراسة فتحي الزيات (٢٠٠٠) إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن (٢٥٪)، كما توصلت دراسة محرز الغنام (٢٠٠٠) إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم قد بلغت (١٤,٦٪) مما يشير إلى مشكلة حقيقية يعاني منها المتعلمين في تعلم مادة العلوم.

كما أظهرت دراسة جمال فايد (٢٠٠١) ارتفاع ملحوظ في نسب الأطفال الأكثر تعرضاً لصعوبات التعلم. كما تبين أن هناك تبايناً واضحاً في نسب شيوع صعوبات التعلم وفقاً لنوع الصعوبة ودرجة حدتها. كما توصلت دراسة عفاف عجلان (٢٠٠٢) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (٦,٤٪)، كما تذكر أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات

التعلم. وتشير نتائج دراسة نبيل فضل (٢٠٠٣) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة قد تفوق (٥٠٪) وهي نسبة تفوق نسب الفئات الخاصة الأخرى.

وأخيراً يضيف جمال فايد (٢٠٠٣) أنه رغم اختلاف تعريفات ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فإنه تم تقدير نسبة تتراوح بين ٣٪ إلى ٢٨٪ من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم.

أما بالنسبة للمؤشرات الحديثة في العالم - أنه في عام ١٩٩٤ قد تم تقدير حوالي (٤٪ ـ ٥٪) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن (٨٠٪) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة.(جابر عبدالحميد، ٢٠٠١: ٢٤٧)

ومما لاريب فيه أن الإحصاءات السابقة عن نسبة ذوى صعوبات التعلم إنما تمثل نسب خطيرة تفوق التوقع وترسم صورة غير مضيئة عن واقع التعليم في مجتمعنا العربي وتتطلب تضافر الجهود المخلصة للتعرف على وتحديد ذوى صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتسنى لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم.

تصنيفات صعوبات التعلم:

يرى كثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة، نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل أساليب التشخيص و العلاج الملائمة لكل مجموعة حيثُ إن الأسلوب الذي يصلح لأحدي الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لحالة أخري تتعدد التسميات التي أطلقت علي تلك الفئة مثل:

- الأطفال ذوي الإصابات المخية.
- الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية.
- الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويتفق كلا من كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٥ـ ٦)، فيصل الرزاز (١٩٩١: ١٢٥ـ ١٢٩)، وكمال زيتون (٢٠٠٣: ١١٠) علي التصنيف التالي لصعوبات التعلم:

١- صعوبات التعلم النمائية:

وهي التي تركز علي العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيلة الأكاديمي وينقسم إلي:

- الصعوبات الأولية: الإنتباه، الذاكرة، والإدراك.
- الصعوبات الثانوية: اللغة، والتفكير.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

و هي تلك المشكلات من قبل أطفال المدارس وتتضمن (التهجي، التعبير، القراءة، الحساب، والكتابة).

ويصنفها محمود منسي (٢٠٠٣) كما يلى:

- صعوبات التعلم المرتبة بالمدرسة: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:

أ- صعوبات التعلم المرتبطة بالمباني الدراسية.

ب- صعوبات التعلم المرتبطة بالمنهج الدراسي.

- صعوبات التعلم المرتبطة بالمعلم: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:

أ- الإلمام بالمنهج.

ب- الاتجاهات التربوية السليمة.

ج- طرق التدريس الأساليب المناسبة في التعلم.

د- الإعداد الأكاديمي.

هـ- التأهيل و التحديث.

- صعوبات التعلم المرتبطة بالمتعلم نفسه: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:
  - أ- صعوبات صحية (كاللجلجة، التهتهة ... إلخ).
  - ب- صعوبات تتعلق بعدم قدرة المتعلم علي التعلم.
  - ج- صعوبات تتعلق بالميول والاتجاهات.
  - د- صعوبات تتعلق بالتوافق.
  - هـ- التوحد مع ذوي الصعوبات.
  - و- الاتجاه السلبي نحو المدرسة والتعلم.
  - ز- انخفاض مستوي الطموح.
- صعوبات التعلم المرتبطة بالأسرة: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:
  - أ- التغذية غير الجيدة.
  - ب- قصور في النمو الاجتماعي.
  - ج- فقدان الاهتمام بالمتعلم.
  - د- نقص ضروريات الدراسة.
  - هـ- سوء الجو الدراسي بالمنزل.
  - و- إلخلافات الأسرية ... إلخ.

وصنف ميرسير (Mercer, 1992: 53) صعوبات التعلم إلي ثلاث مشكلات:

- المشكلات المعرفية: وتشتمل على:
  - ١- الإنتباه قصير المدى.
  - ٢- الإدراك.
  - ٣- الذاكرة.
  - ٤- حل المشكلات.
  - ٥- ما وراء المعرفة.
- المشكلات الأكاديمية: وتشتمل على:
  - ١- مهارات القراءة.

٢- الاستنتاج الحسابي.

٣- التعبير الكتابي.

٤- العمليات الحسابية.

٥- مهارات الكتابة.

٦- التعبير القرائي.

- المشكلات الاجتماعية والانفعالية: وتشتمل على:

١- العجز المتعلم.

٢- التشتت.

٣- مفهوم الذات.

٤- النشاط الزائد.

٥- الدافعية.

٦- الإدراك الاجتماعي.

وهناك تقسيم آخر يصنف صعوبات التعلم إلى ثلاث تصنيفات هى:

- صعوبات التعلم الأكاديمية: وتشمل:

١- صعوبات القراءة.

٢- صعوبات الكتابة.

٣- صعوبات التهجي.

٤- التعبير الكتابي.

٥- صعوبات الحساب.

٦- التعبير القرائي.

٧- صعوبات الحركة.

٨- صعوبات التعرف علي الكلمات.

- اضطرابات الاتصال: وتشمل:

١- اضطرابات التعبير اللغوي.

٢- اضطرابات تمييز الأصوات.

٣- عدم التأني.

- اضطرابات المهارات الحركية: وتشمل:

١- اضطرابات التآزر الحركي.

٢- اضطرابات التآزر البصري.

٣- اضطرابات التآزر السمعي.

وقدم سارانيل Saranell، (181-177 :1997) تصنيفاً آخر كما يلي:

- الصعوبات الأكاديمية: وتضم:

١- صعوبات القراءة.

٢- صعوبات الكتابة.

٣- صعوبات التعبير الشفهي.

٤- صعوبات الحساب.

٥- صعوبات التهجي.

- الصعوبات المعرفية: وتضم:

١- اضطرابات الإنتباه مع فرط النشاط.

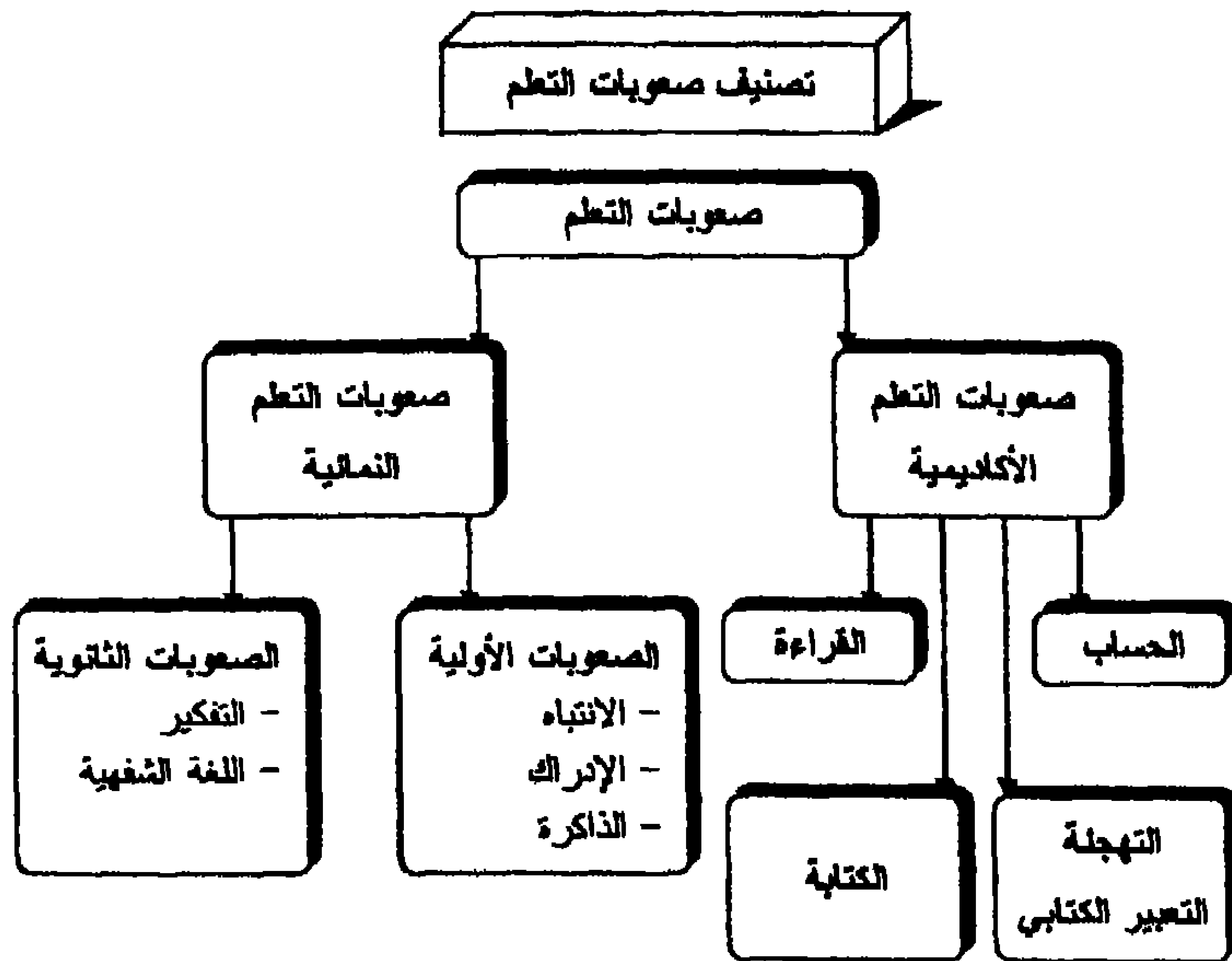
٢- اضطرابات الذاكرة.

٣- صعوبات اللغة.

٤- صعوبات حركية.

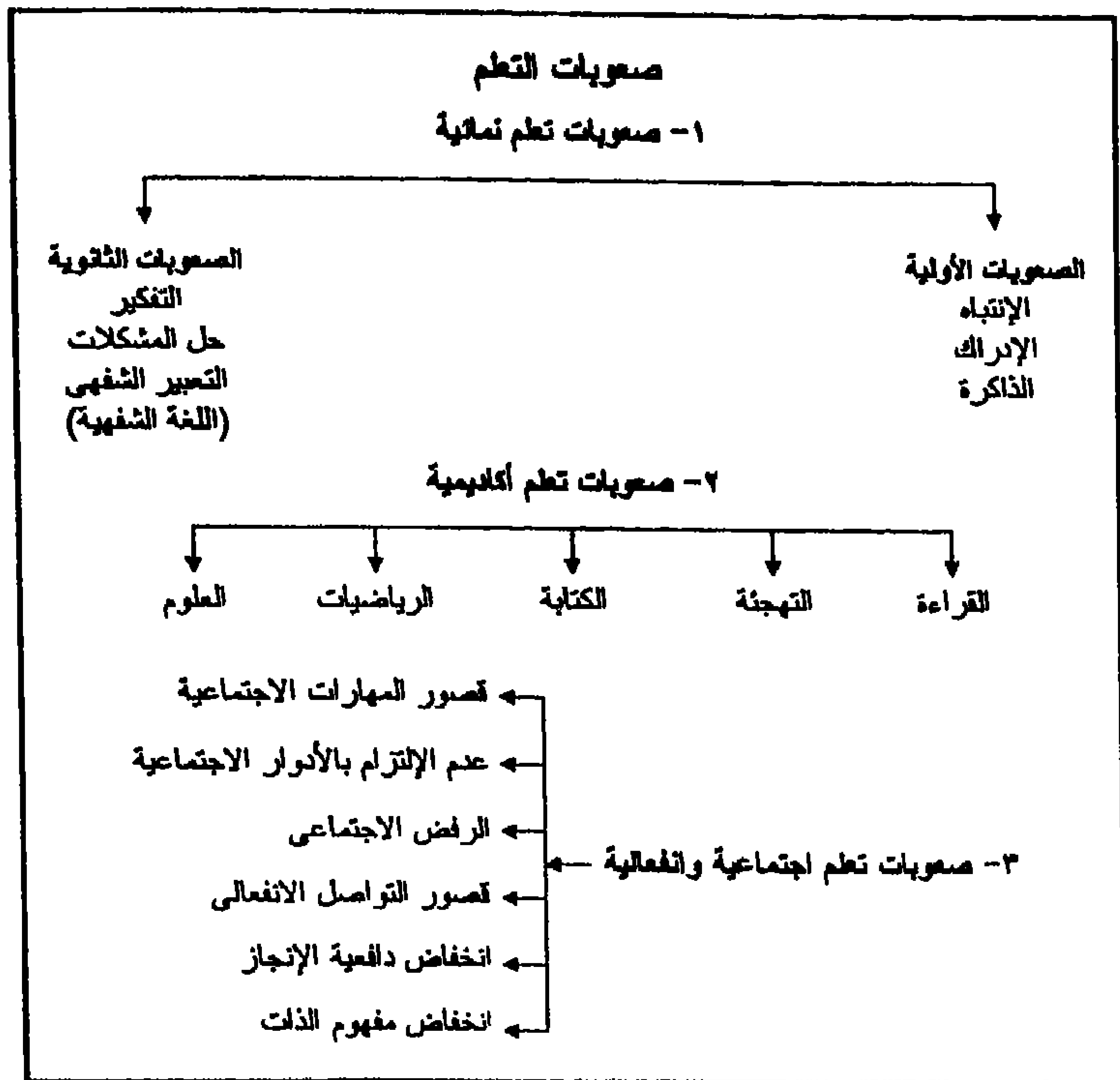
ومما سبق يتضح لنا أنه توجد علاقة ارتباطيه قوية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فمثلاً إذا عجز طفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة أي "صعوبات التعلم النمائية" المتمثلة في ضعف توليف الأصوات هي التي تمنع الطفل من القراءة "صعوبة أكاديمية".

وعلى ذلك يمكن القول بأن أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً اليوم بين المهتمين والمتخصصين في هذا المجال هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفانت (١٩٨٨) والذي يوضحه الشكل التالي: .



شكل (١) تصنيف صعوبات التعلم

ولقد أقترح سُليمان عبدالواحد (٢٠١٠ أ: ٥٠١، ٢٠١٠ ب: ٤٤) تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية فى الشكل التالى:



شكل (٢) النموذج الثلاثي التفاعلي لصعوبات التعلم كما يراه المؤلف.

ونتيجة لما تقدم يؤكد مؤلف الكتاب على عدم إهمال صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، وينصح بالكشف عنها (الصعوبات الاجتماعية والانفعالية) في مرحلة مبكرة لأنها لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية، كما أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أيضاً تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفى المنزل، ووقت اللعب، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها، وهذا ما يعتبره المؤلف نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة، والتدخل المبكر لها.

الفصل الثاني

الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات التعلم

مقدمة

نظراً لجدة البحث في مجال صعوبات التعلم وتداخله مع مصطلحات أخرى كالتأخر الدراسي، والتخلف العقلي وبطء التعلم، ورغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم، فإنها لازالت غامضة وغير متميزة، ولكنه على الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب وعوامل عديدة لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل في مجال تخصصه واهتماماته.

فيذكر فتحي الزيات (٢٠٠٢: ٥٠٧) أن صعوبات التعلم عموماً تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية، والعوامل البيئية والثقافية غير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية، أو العصبية، أو الكيميائية، أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ.

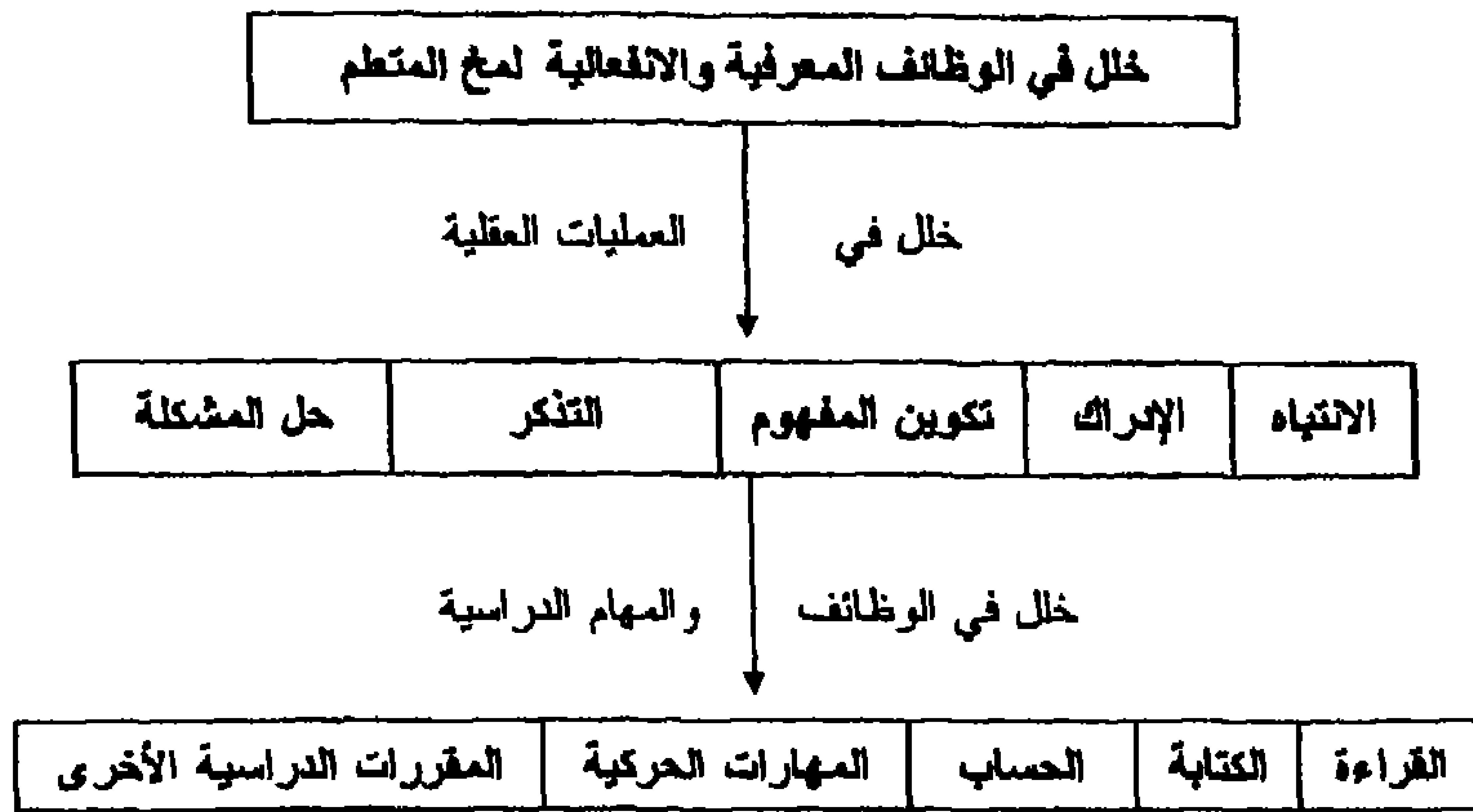
في حين يرى مؤلف الكتاب أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري التي تؤثر بشكل عكسي على اكتساب الفرد لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمي.

ويمكننا تقسيم العوامل المسهمة في حدوث صعوبات التعلم لدى المتعلمين فيما يأتي:

أـ العوامل العضوية والبيولوجية: Organic and Biological Factors

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً في نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها.(عبد المطلب القريطى، ٢٠٠٥: ٤١٧)

ويرى مؤلف الكتاب أن أكثر الأسباب معقولية وقبولاً هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا. ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدى إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها. ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدى بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم. ويمكن تفسير ذلك بالشكل التالي:



شكل (٣) مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم.

بـ العوامل الجينية أو الوراثية Genetic Factors:

يشير عادل عبدالله (٢٠٠٣: ١٠) إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد.

حيث أشارت الدراسات أن ما نسبته ٢٠- ٣٥٪ من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الأخوة، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من ٦٥- ١٠٠٪ في حالة كون الأخوين توأم. (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٣: ١٦٤)

وفي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفونولوجي، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم.(فوقية عبدالفتاح، ٢٠٠٤: ٢٠٩).

جـ العوامل البيئية Environmental Factors:

لا شك أن موضوع صعوبات التعلم غالباً ما يكون انعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه. حيث تشير نصرة جلجل (٢٠٠٠: ١٩٨) إلى أن الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية، وعلى أية حال، فإن سوء التغذية أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية.

وتؤكد منال باكرمان (٢٠٠٤: ٧٨٠) أن سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية.

وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسباباً تربوية متعلقة بالمدرسية ترى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين (كريمان منشار، ١٩٩٤: ٣٨٨ ـ ٣٩٣)، ويرى المؤلف أن هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، ويضيف سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ أ: ١٦) أن استخدام العقوبات المتكررة للمتعلم فى بداية التعلم وخاصة فى المرحلة الابتدائية قد يؤدى إلى حدوث صعوبات في التعلم لديه فى المستقبل.

ويقرر عبدالوهاب كامل (٢٠٠٤: ١٢٧ – ١٢٨) أن مصادر صعوبات التعلم تتلخص في ثلاثة مصادر:

أ- إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي أن تكون، وفى تلك الحالة فإن المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة: سمعية (الأطفال ضعيفو السمع والصم)، بصرية (ذوو البصر الضعيف، قصر النظر، طول النظر، عمى الألوان، ... إلخ)، أو إعاقة حركية بجميع أنواعها. وفى كل حالة من الضروري وع المتعلم في برنامج تربوي تعليمي دقيق يحقق له العمليات التعويضية.

ب- قد تكون الحواس سليمة ولكن هناك إصابة أو تلف أو خلل وظيفي في المراكز العصبية العليا وفى هذه الحالة لابد من تحديد:

١- نوع الإصابة الموجودة.

٢- درجة الإصابة المخية.

وإذا ما تم تحديد تلك العوامل أمكننا تحديد دور الطبيب، ودور المعلم، ودور المنزل في مواجهة مشكلات ذوى الإصابة المخية.

ج- وفى بعض الأحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب عدم إمكانية تنفيذ أوامر المخ عن طريق النظام العصبي المحرك (مثل بعض الحالات التي يكون الطفل فيها قادراً على سماع الأصوات اللغوية وفهمها ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية أو المسموعة)، وصور الإعاقات الحركية خير مثال على ذلك.

ويشير سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ د: ٣٢) إلى أن من حق الأفراد ذوى صعوبات التعلم علينا كمربين ومعلمين أن نبحث عن أسباب وجودهم فى هذا المستوى المتدنى فى التحصيل الدراسى ربما ظروف اجتماعية أو نفسية أو بيئية أو صحية يجب أن نحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول الملائمة.

ومما سبق يرى المؤلف أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل ومتفاعلة الأسباب الأمر الذي لا يمكن إغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، فربما تشير العوامل السابق ذكرها إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة من انخفاض المستوى الوظيفي للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي والتقدم التعليمي في المراحل الدراسية التالية ، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة ، ومن ثم فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية على قدر كبير من القدرة على تشخيص أعراض الصعوبات في التعلم، بالإضافة إلى تدريبه على الاستخدام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة والفعالة لتلك الصعوبات.

وفى هذا الصدد فإن العديد من الجامعات بدأت في تدريب معلمين للتعامل مع فئة المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، كما أنشئ العديد من المراكز العلمية المتخصصة في تشخيص صعوبات التعلم، كما تم إنشاء مدارس متخصصة لهؤلاء المتعلمين.

الفصل الثالث

المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

مقدمة

نظراً لحداثة البحث في مجال صعوبات التعلم تم دراسته من خلال أنظمة متعددة، فقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها، وعلى الأسباب الفعلية لها، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها، والإستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد، وفى هذا الصدد نجد أن هناك ثلاث اتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم وهى: الاتجاه النفسي العصبي Neuropsychological، والاتجاه السلوكي التحليلي Behavior Analysis، والاتجاه المعرفي (نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات) Information Processing.

وقد انبثقت من تلك الاتجاهات الثلاثة السابقة مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، نعرض لها مع التركيز على تلك التي تناولت تجهيز ومعالجة المعلومات، والتي تتبناها الدراسة الحالية في تفسيرها لصعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

١ـ النظرية النيورولوجية:

تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين.

ويكاد يتفق أغلب المنظرون في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحيوية.

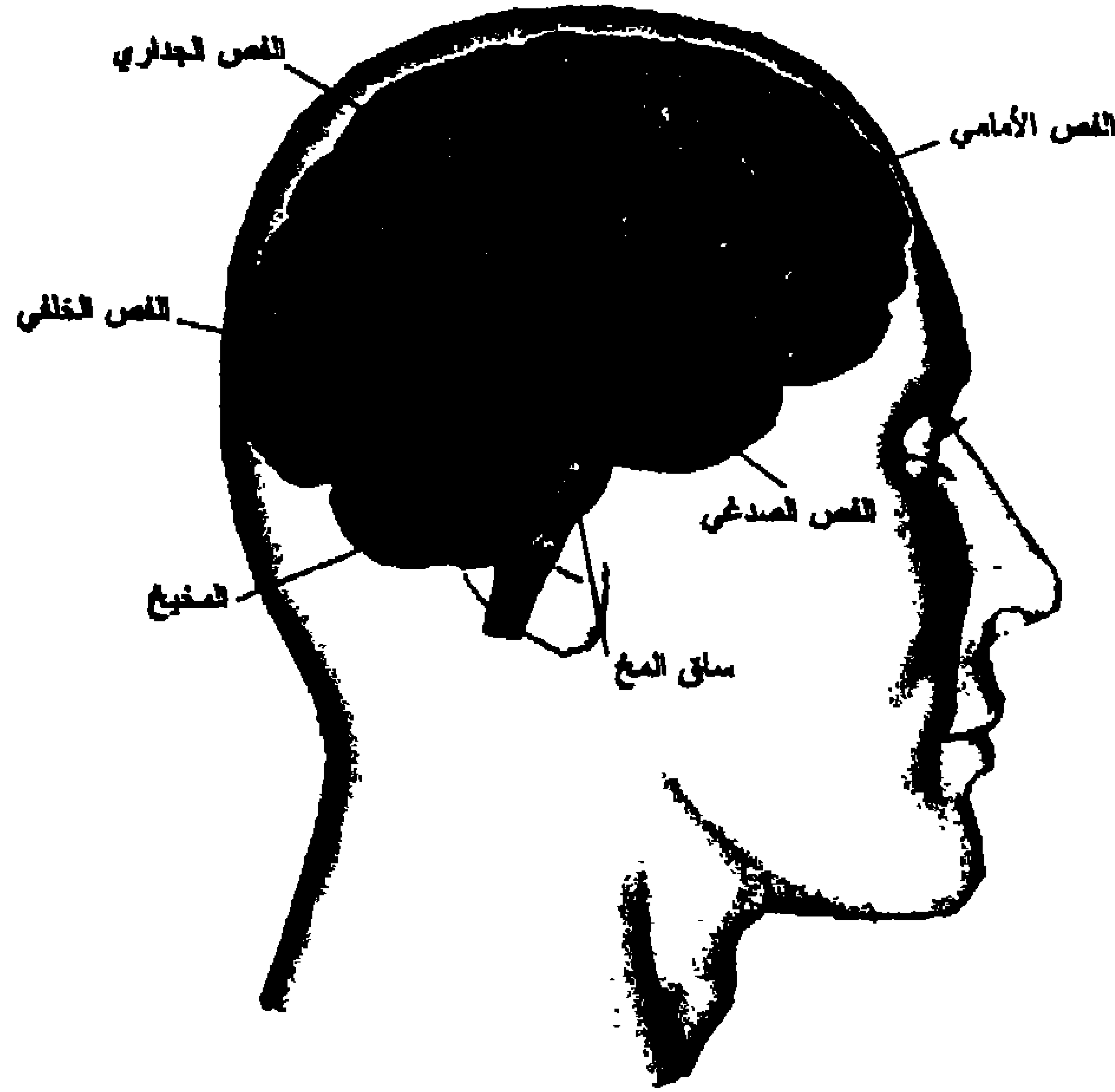
أ- إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

ب- عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية):

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيثُ إن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم. والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم.

ويمكن توضيح فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين بالشكل التالي:



شكل (٤) فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين.

ويرى بعض الباحثين في حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ (Kreshner & stringer, 1991: 560)

ولأن مشكلة الأطفال ذوى صعوبات التعلم تبلغ من الغموض حداً كبيراً فقد ذكر سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٢) العديد من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ومن هذه الأسباب: سيطرة وظائف أحد النصفين الكرويين للمخ على الآخر، الاضطراب فى وظائف نصفى المخ المعرفية والانفعالية.

بينما يذكر السيد عبدالحميد (٢٠٠٢ : ١٥٦) أن باتمان (Bateman) عام ١٩٦٧ ترى أن حالة عدم القدرة على التعلم "صعوبة التعلم" ترجع إلى ما يسمى بنقص السيطرة المخية Lack of Cerebral Dominance.

في حين تذكر سعاد الفوري (٢٠٠٣) أن الاختلاط في الجانبية المخية يهيئ ويمهد لوجود صعوبات التعلم واستمرارها.

وأوضح كل من جان كاستون (١٩٩٧، ٢٨١- ٢٨٦) أن السيادة الجانبية والتي يقصد بها سيطرة أحد نصفى كرة المخ على نشاط أو وظيفة ما من نشاطات ووظائف الجسم تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة والتي هي ضمن صعوبات التعلم.

يوؤكد كل من بلانت وآخرين (Plante et al ،2000)، جوجينج وآخرين (GuoJing et al 2001)، جابر عبدالحميد (٢٠٠١)، هويدا غنية (٢٠٠٢)، فوقية عبدالفتاح (٢٠٠٤)، وسُليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج) على أن صعوبات التعلم ترجع إلى سيطرة النصف الكروي الأيمن للمخ (النمط الأيمن) على الأيسر.

بينما يشير عبدالناصر أنيس (١٩٩٣ : ٨٣) أن جوردن (Gordon) عام ١٩٨٣ ذكر أن كلاً من نصف المخ الأيمن ونصف المخ الأيسر مطلوبان وضروريان لعملية التعلم والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب صعوبات التعلم.

ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفى المخ لدى المتعلم ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدى إلى قصور أو اضطرابات في الوظائف الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والدراسية وبالتالي يؤدى لحدوث صعوبات التعلم لدى المتعلم.

ويضيف خيري المغازى (٢٠٠٠ : ٢٢) أن جيمس هارتلى (Jemes Hartly) عام ١٩٩٨ قد أوضح أن عدم مراعاة النمط المفضل في التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدى إلى حدوث صعوبات في التعلم.

ويشير مصطفى كامل (١٩٨٨ : ٢٤٠) إلى أن طريقة المتعلمين ذوى صعوبات التعلم في معالجة المعلومات تعتبر مصدرا رئيسيا في تفسير هذه الصعوبات، حيث يختلف المتعلمين ذوو النمط الأيسر منهم عن ذوى النمط

الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات، فيفضل ذوو النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفصيلات، ولذا فإنهم يستغرقون وقتاً أطول في الاستجابة، بينما يفضل ذوو النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتاً أقل للاستجابة.

وقد أوضحت منى حسن (٢٠٠٤: ٣٢٢) أن سميث (Smith) عام ١٩٨٣ قد ذكر أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم قدرات سليمة إلا أن مشكلتهم تكمن في الأساليب أو الأنماط التي يستخدمونها في تجهيز ومعالجة المعلومات حيث تكون غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة.

ويضيف أحمد مهدى (٢٠٠٢: ٢٧٢) أن استخدام المتعلمين أنماط معالجة معلومات غير مناسبة هو سبب رئيسي في وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء المتعلمين.

وعلى الرغم من المزايا التي قدمها أصحاب النظرية النيورولوجية إلا أن التفسيرات التشخيصية في ظل هذه النظرية تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدربة الأمر الذي يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوى صعوبات التعلم والاضطرابات المحية الوظيفية الأخرى.

٢ـ نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي).

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الإنتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظراً لأن كل فرد يعانى من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة. (Lerner, 2000: 187 -188)

ولم تسلم نظرية التأخر في النضج من الانتقادات حيث وجه إليها أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة.

٣ـ المدخل السلوكي:

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، علأوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ.

ويرى المؤلف أن هذا المدخل له الكثير من نقاط القوة، حيث يركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم، كما أنه يُقيِّم تاريخ تعلم الطفل وأيضاً اكتسابه للمهارات المفقودة.

٤ـ نموذج العمليات النفسية:

يركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الإنتباه والذاكرة.

ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي - الحركي والنفس - لغوي، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الإنتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الإنتباه الانتقائي. (Conte, 1998: 68)

وعلى هذا نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم، وقد ذكر في هذه التعريفات أن الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وأيضاً المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

٥ـ نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي):

لقد ترتب على قصور المداخل والنظرات السابقة، والتي حاولت تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تفسيرات مقنعة لبعض اضطرابات العمليات المعرفية بصفة عامة، وصعوبات التعلم بصفة خاصة، ظهور مدخل آخر يمكن أن يطلق عليه "المدخل المعرفي" والذي تأثر بالتيار المعرفي في تفسير الظواهر النفسية، والذي شهدته العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي.

وفيما يلي عرضاً لهذا المدخل – المدخل المعرفي – في تفسيره لصعوبات التعلم بشيء من التفصيل وذلك على النحو التالي:

أ- نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات Information Processing Theory:

إن اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات كأحد المكونات الهامة في علم النفس المعرفي في تفسير السلوك الإنساني على اختلاف مظاهره، ومجالاته من أفضل الاتجاهات لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك، فهذا الاتجاه يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات.

وتنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بالحاسب الإلي، فكلاهما يستقبل المعلومات، ويجرى عليها بعض العمليات ثم يعطى وينتج بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها.

وتفترض نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحي، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، وأن هذه العمليات يفترض فيها أن تنظم وتتابع على نحو معين. وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حين يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما تقدم للفرد معلومات فيجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية معينة وترك عمليات أخرى في الحال.(سيد أحمد عُثمان، فؤاد أبوحطب، ١٩٧٨: ١٠٢ – ١٠٣)

ويستخدم مصطلح "تجهيز ومعالجة المعلومات" للإشارة إلى العديد من المداخل المعرفية لدراسة السلوك الإنساني، حيث يمكن فهم العمليات العقلية للإنسان بصورة أفضل إذا نظرنا إليها كنظام من المدخلات – العمليات أو المعالجات – المخرجات وهو النظام الذي يتبعه المخ الإنساني في أثناء قيامه بالتسجيل الرمزي للمعلومات واختزانها واسترجاعها.

والإنسان كمجهز للمعلومات، فهو يتميز عن سائر المخلوقات الأخرى، لأنه يبحث ويفكر ويبتكر ويجهز المعلومات من خلال معالجته لها، ومن ثم تكمن أهمية هذه النظرية ـ تجهيز ومعالجة المعلومات – من خلال الاهتمام بتفسير العمليات العقلية المعرفية التي يمر بها السلوك الإنساني.

ويتكون التعلم من عدة عمليات معقدة داخلية تحدث بين مرحلة تلقى المثيرات البيئية واستجابة الفرد لهذه المثيرات، ويطلق على هذه المثيرات البيئية التي تؤثر في الحواس مدخلات التعلم، ويطلق على استجابات الفرد مخرجات التعلم، أي أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تحاول وضع تصورات وافتراضات تفسر العمليات التي تستقبلها الحواس، ثم تقوم بتجهيزها حتى تؤدى إلى مخرجات استجابية.(جابر عبدالحميد، ١٩٨٥: ٢٣٧).

ويمكن وصف العمليات التي تؤدى إلى السلوك من مدخلات تمثيل المادة المكتسبة بشكل أكثر ثراءً وتكاملاً من خلال دقة الإدراك، وتبسيط عرض بنية المادة المتعلمة وتوافر الخبرات السابقة.

وفي هذا الصدد، تبنى علماء النفس المعرفي اتجاه التحليل المفصل، والذي بدأه علماء الجشطلت ولكن بصورة أكثر دقة وباستخدام تكتيكات منظمة، آخذين في اعتبارهم افتراضاً أساسياً مؤداه أن معالجة وتجهيز المعلومات تتم في سلسلة من الإجراءات العقلية أطلق عليها أنور الشرقاوى (٢٠٠٣: ٧١ – ٧٣) مسمى مراحل التجهيز العقلي للمعلومات، والتي يتبلور عنها عدة عمليات تحدث مرحلياً في البناء المعرفي للإنسان، وذلك منذ تقديم أو ظهور المثير حتى صدور الاستجابة.

لذلك انصب اهتمام علماء النفس المعرفي على معرفة كيف تسجل الانطباعات الحسية وكيف تخزن في المخ وكيف تستخدم في حل المشكلات، فهم يبحثون بجدية عن العمليات المعرفية التي تتم في المخ البشرى.

ومما تقدم يتضح أنه يمكن النظر إلى عملية معالجة وتجهيز المعلومات بوصفها عملية تتابع أو تعاقب لعمليات الاكتساب، والتجهيز والمعالجة، والتخزين والاسترجاع. وأن محور الاهتمام في اتجاه معالجة وتجهيز المعلومات يتحدد في عمليات أو ميكانيزمات التجهيز والمعالجة الداخلية التي تتم أثناء أداء الأفراد للأنشطة العقلية المعرفية المختلفة. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على الطبيعة الدينامية لتلك العمليات، وعلى اعتبارها عمليات مترابطة أكثر منها منفصلة.

ويفترض أصحاب نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات التوازي بين النظام النفسي للإنسان والكمبيوتر ليس في البنية أو النواحي الفيزيائية التي تسمى بالمكونات المادية Hardware، ولكن في النواحي الوظيفية أو العملياتية التي تسمى بالمكونات البرامجية Software.(سيد أحمد عثمان وفؤاد أبوحطب، ١٩٧٨: ١٠٠ – ١٠١)

ويرى الكثير من علماء علم النفس المعرفي أن أوجه التشابه والاختلاف بين الإنسان والكمبيوتر تتمثل فيما يلي:

يستقبل الإنسان المعلومات من خلال حواسه أو مستقبلاته الحسية، بينما يستقبل الكمبيوتر المعلومات من خلال قارئ البطاقات أو الكروت الممغنطة أو الديسكات أو بأي وسيلة أخرى، عمليات تشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات، يقوم بها الكمبيوتر إلكترونياً وتكون عمليات التجهيز محكومة ببرنامج معين، بينما يقوم الإنسان بتشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات اعتماداً على عمليات متعلقة بالضبط الداخلي، تخرج نواتج التجهيز والمعالجة للمعلومات مطبوعة، بينما تخرج الاستجابات لدى الإنسان في صورة لفظية أو حركية أو أدائية وقد يحدث ألاّ يستجيب الإنسان بصورة صريحة Overly، وإنما يقوم بتخزين المعلومات التي تم تجهيزها في الذاكرة طويلة الأمد ليستخدمها عند الحاجة إليها.

لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى مخ الإنسان باعتباره يشبه الكمبيوتر فكلاهما يستقبل المعلومات (المدخلات)، ثم يخزنها في الذاكرة بعد تحليلها وتنظيمها (العمليات التنفيذية التي يقوم بها نظام التجهيز المركزي)، ثم ينتج بعض الاستجابات الملائمة (المخرجات)، ويوضح الشكل التالي أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني كما أوردته ليرنر (Lerner, 2000: 200).

الذاكرة		
المدخلات	وحدة المعالجة المركزية C.P.U	المخرجات
لوحة المفاتيح – لوحة الرسم – مفاتيح التشغيل – الفأرة – شاشة تعمل باللمس – التعرف الصوتي – أقراص ممغنطة – البريد الإلكتروني – استقبال.	تقوم البرامج بتجهيز وإعادة تشفير المعلومات من خلال تنشيط مسجلات كهربائية.	الشاشة – الطابعة – طابعة برايل – الصوت – اسم البريد الإلكتروني – إرسال.
نظام الكمبيوتر		

الذاكرة		
المدخلات	المخ: نظام التجهيز والمعالجة المعرفية	المخرجات
البيئة – السمع – البصر– القراءة – اللمس.	يقوم المخ الإنساني بتجهيز وتشفير المعلومات من خلال تنشيط الخلايا العصبية.	السلوك – الكلام (التحدث) – الكتابة – نتائج التعلم – الاستجابة الحركية.
نظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني		

شكل (٥) أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني

يتضح من الشكل (٥) أن هناك أوجه للتشابه والتكامل بين علم النفس المعرفي والنظم الإلية لتجهيز ومعالجة المعلومات، أي بين نظام عمل الكمبيوتر ونظام وأنماط الفرد الإنساني في تجهيز ومعالجة المعلومات.

لذلك فإن نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في المخ الإنساني تعتمد على التجهيز والمعالجة المعرفية المتزامنة بالإضافة إلى التجهيز والمعالجة المعرفية المتتابعة للمعلومات، بينما تعتمد نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في الكمبيوتر على التجهيز والمعالجة المعرفية المتتابعة للمعلومات، بالإضافة إلى أن نماذج المخ

تقدم تفسيرات لبعض الخصائص المميزة لعمليات التجهيز لدى الإنسان مثل: (القدرة على اشتقاق التعليمات، تجهيز المعلومات غير المكتملة، تعلم المعلومات والمعارف الجديدة وإعادة صياغتها والوليف بينها وابتكار أنماط جديدة من المعرفة تختلف في خصائصها الكيفية عن مدخلاتها أو الصيغ الخام لها.(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ١٩٩)

فالأفراد يختلفون عن الآلات لأن الآلات تسير بصورة روتينية موضوعة مسبقاً، وبخطوات معلومة لا تستطيع الآلة أن تحيد عنها، ولكن بني البشر يستطيعون أن يتحكموا ويغيروا أفعالهم على حسب ما يقتضيه الموقف، فالأفراد يضعون أهدافاً، ويصممون أنماطاً للتفكير والتذكر في سبيل التوصل إلى هذه الأهداف بصورة تعبر عن إيجابية كبيرة، ولو كان بنى البشر آلات لما رأينا هذا الاختلاف الظاهر في أنماط معالجة وتجهيز المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ بين الناس فيما يقومون به من أنشطة.

ومن ثم يتضح وجود اختلاف واضح بين المخ الإنساني والكمبيوتر في معالجة وتجهيز المعلومات، فالإنسان يقوم بتجهيز المعلومات عقب استقباله الحقيقي للمثيرات معتمداً على بنيته المعرفية، ويستطيع الإنسان أن يفكر ويبتكر ويربط الأحداث ببعضها البعض، بينما يعجز الكمبيوتر عن ذلك تماماً لأنه محكوم بالإلية، وعدم القدرة على التصرف في المواقف المختلفة، فلا يمكن أن يعمل الكمبيوتر إذا وجد به خطأ في أحد المدخلات على عكس المخ البشري الذي يعمل بكفاءة حتى ولو كانت بعض المدخلات خاطئة.

ويمكن الإشارة إلى كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال دراسة ما يحدث داخل المخ البشري من عمليات معرفية مختلفة وتنظيمها عند مواجهة الفرد لمشكلة ما، وحتى وصوله إلى حلول عملية لها، وهذه تعد من الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس المعرفي بصفة عامة، فهذا العلم يهتم بدراسة طرق إحراز المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها واستخدامها في توجيه القرار، وفى أداء النشاط الفعال.(فؤاد أبوحطب، ١٩٩٦: ١٣)

وإذا أردنا أن نتعرف على أصل المعلومات فإنه ينبع من كل ما هو فيزيقي المنبع، ومن ثم فهي طاقة، وإن كانت جميع صور الطاقة تتحول كل منها إلى الأخرى، فإن المعلومات كذلك تتحول من صورة لأخرى، فإن الحديث يدور دائماً حول نظامين هما: المدخلات (مصدر المعلومات: وهو كل ما يوجد خارج الإنسان) والعمليات (مجهز هذه المعلومات: وهو المخ الإنساني الذي يوصف بأنه أضخم وأعقد مجهز Processor للمعلومات في الوجود).(عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٤: ٣٢٨ – ٣٢٩)

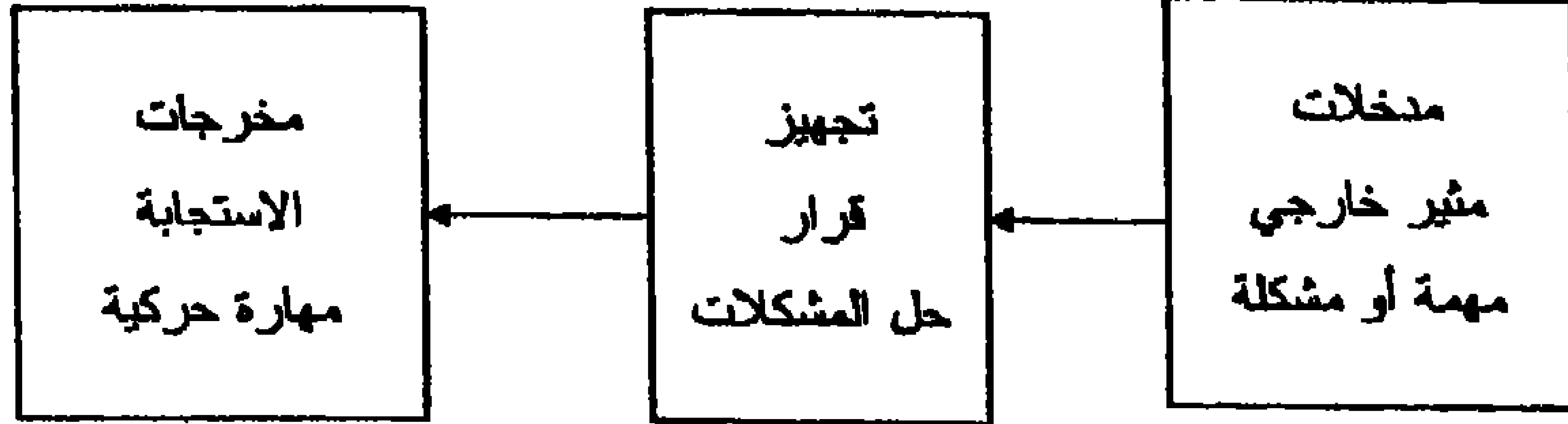
فالفرد حينما يقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات المقدمة له إنما يستخدم نمطاً معيناً في معالجتها وتجهيزها، كما أنه يميل إلى تفضيل استخدام نمطاً معيناً في معالجة وتجهيز المعلومات، وقد يكون هذا النمط مرتبط بشكل أو بآخر بأحد نصفي المخ (الأيمن أو الأيسر)، أو النصفين الكرويين معاً (النمط المتكامل في معالجة المعلومات) حيث يرتبطان بنماذج تجهيز ومعالجة المعلومات المتتابعة والمتزامنة معاً.

إن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تهتم بمعرفة الخصائص التي ترتبط بتدفق المعلومات في الجهاز العصبي للفرد، إلا أنها لا تتناول بشكل مباشر عمل الوحدات الفسيولوجية العصبية أو كيفية انتشار كمية المعلومات التي تتدفق خلاله.

وعلى هذا، يعرف مؤلف الكتاب مفهوم تجهيز ومعالجة المعلومات على أنه "مجموعة من العمليات النفسية والعقلية ذات التعقيد مثل: (استقبال المعلومات، الإنتباه، الإدراك، التذكر، التفكير، وحل المشكلات) والتي يقوم بها الفرد خلال تناوله للمعلومات، ويؤثر نمط الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات على الاستجابة التي يقوم بها، ويساعد فهم هذه العمليات في تفسير سلوك الأفراد وتحديد نمطهم في معالجة وتجهيز المعلومات.

ويفترض بعض العلماء أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تعتمد على المثير الخارجي الذي يتم استقباله، ثم يتبعه بعض التجهيزات والمعالجات العقلية

الخاصة بالتفكير مثل: حل المشكلات، وأخيراً يوجد قرار يجب اتخاذه تجاه هذا المثير، لاستخراج نوع ما من الاستجابة، ويوضح الشكل التالي نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات كما أورده إيزنك. (Eysenck, 2000: 423)



شكل (٦) نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات

فالأفراد طبقاً لهذه النظرية مجهزون ومعالجين للمعلومات التي تقدم لهم ويستقبلونها بوعي، وبشكل خاص تنصب أهمية نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في الدور الذي يقوم به المخ البشرى في معالجة وتجهيز المعلومات التعليمية.

أما إذا أردنا التعرف على دور المخ البشرى، فإن دوره يتمثل في إعطاء الأوامر لتجهيز ومعالجة المعلومات اللازمة للتصرف حسب كل مشكلة، ولكي يقوم بهذا الدور الهام، فهناك تجهيزات ومعالجات معرفية خاصة بعملية التنظيم الذاتي مثل حل المشكلات، وبناء على ذلك، فإن المخ الإنساني نشط في هذه التجهيزات والمعالجات.(Dunn, 2002: 23)

ويتضح مما تقدم عرضه عن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، أن من ضمن اهتمامات علم النفس المعرفي المعاصر كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ابتداءً من استقبالها من البيئة عن طريق الحواس حتى صدور الاستجابة، لذا فهذا الفرع من فروع علم النفس – علم النفس المعرفي – يركز بشكل كبير على ما هية المعرفة التي يستقبلها الإنسان وهضمها هضماً سليماً وصولاً للفهم، لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى الفرد نظرة شاملة ومتكاملة، وتبحث جاهدة للكشف عن العمليات التي تكمن خلف القدرات

العقلية لديه، ومدى قدرته على استخدام النمط المناسب في معالجة وتجهيز المعلومات عندما يتعرض لموقف تعليمي ما، ودراسة الصعوبات التي تعوقه عن استخدام هذا النمط الذي ربما يسهم بشكل فعال في تحسين عملية التعلم لديه، وبالتالي وضع البرامج التدريبية اللازمة من خلال رسم الخطط الملائمة لقدرات كل فرد لتخفيف مثل هذه الصعوبات وعلاجها من المنظور العقلي المعرفي.

ب ـ نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات:

لقد حاول بعض علماء النفس الفسيولوجي والمعرفي والتربوي وفي علم وظائف الأعضاء وفي علوم الأعصاب والطب النفسي اشتقاق أو توليف العديد من النماذج المعرفية التي يتناول بعضها كيفية تتابع تدفق المعلومات The flow of information خلال مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد، في حين يتناول بعضها الآخر أنماط تجهيز ومعالجة المعلومات لديه.

ويعرف عبدالوهاب كامل (٢٠٠٤: ٣٢٨)، النموذج على أنه "تصور تخطيطي يفترض أنه يوضح الصفات والعلاقات المتداخلة بين العناصر المكونة له ويسمح بدراسة وتفسير الظاهرة موضوع البحث والتي يصعب ملاحظتها ورصدها بأسلوب مباشر واللغة دائماً هي وسيلة التعبير عنه".

وقد أخذت نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات صيغاً وأشكالاً متعددة، والتي يتم تمثيلها غالباً برسومات تخطيطية توضح الكيفية التي يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات.

وسوف نعرض فيما يلي لأهم هذه النماذج:

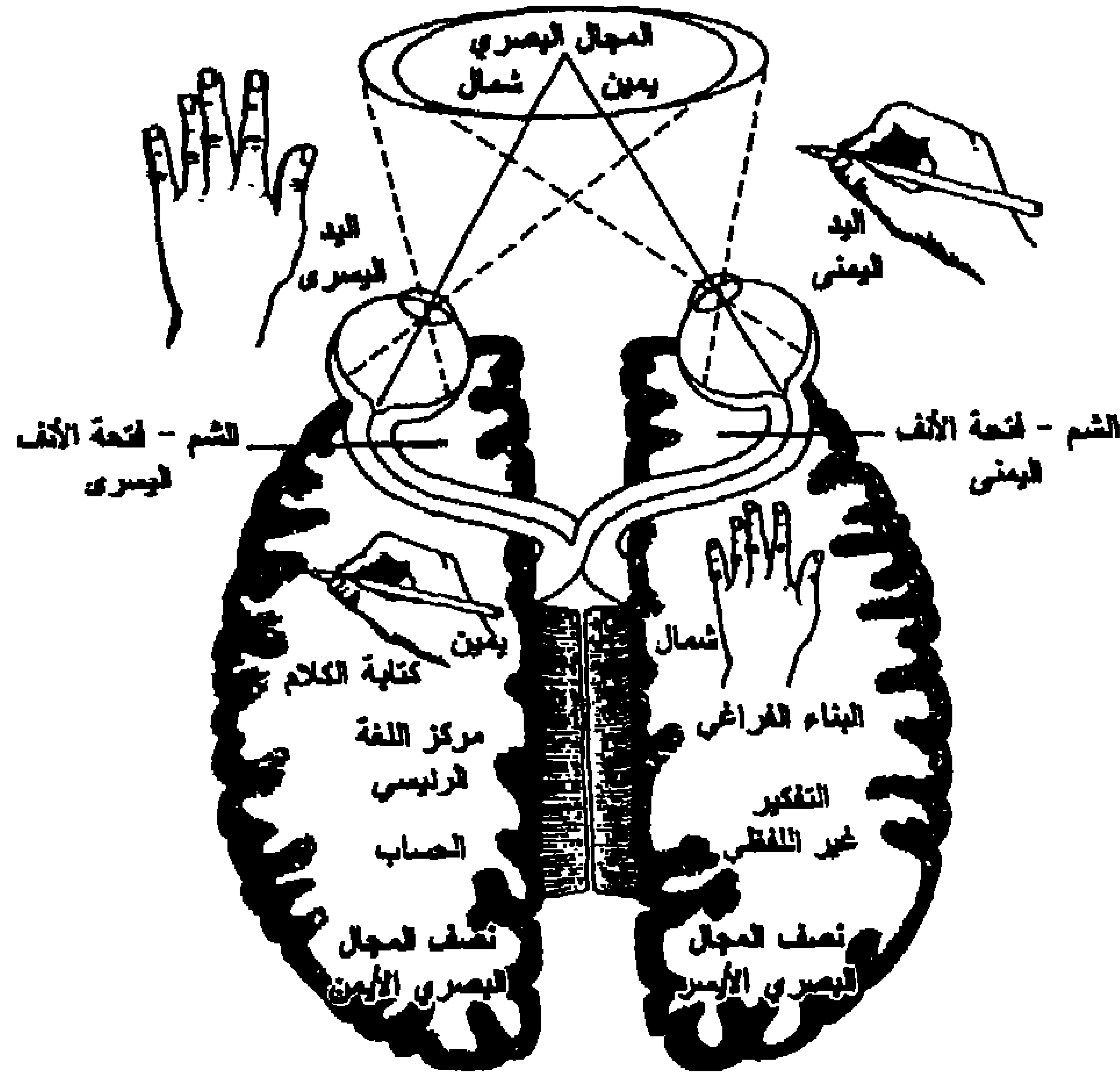
١- نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين Cerebral specialization model:

يفترض نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين أن التنظيم العصبي المتضمن في وظائف نصف المخ الأيسر لا يتفق مع incompatible التنظيم العصبي الخاص بالوظائف المعرفية لنصف المخ الأيمن. وكل نصف من نصفي المخ لديه تراكيبه العصبية المتخصصة في معالجة أنواع بعينها من المعلومات، وأصبح ينظر إلى نصف المخ الأيسر على أنه متخصص في معالجة الكلمات والجمل والتفكير العقلاني المنطقي Logical، ونصف المخ الأيمن على أنه غير لفظي - بصري كلي holistic.

ويعرف هذا النموذج بنموذج المخ المنشق Split Brain، ونجد أصله في أعمال كل من روجر سبيري(Roger Sperry) عام ١٩٦٤، روبرت أورنشتين (Roberte Ornstein) عام ١٩٧٥ ويعتبر هذا النموذج هو الأكثر شهرة بين السيكولوجيين والتربويين حيث تؤكد غالبية الدراسات والبحوث التي أجريت حول السيطرة المخية الجانبية على اختلاف وظائف كل من نصفي المخ.(عبد الوهاب كامل، ١٩٩٣ ب: ٣٢)

و في هذا الإطار تذكر هويدا غنية (٢٠٠٢: ٢٨) أن كل من: سبيري وجازانيجا (Sperry & Gazzaniga) عام ١٩٦٥، جازاينجا وآخرون (Gazzaniga et al) عام ١٩٦٥، ليفي وسبيري (Levy & Speery) عام ١٩٦٨، وليفي وآخرون (Levy et al) عام ١٩٧٢، نيبيز (Nebes) عام ١٩٧٣، زيدال وسبيري (Zaidel & Sperry) عام ١٩٧٣ قد قاموا بالعديد من الدراسات التي أجريت على المرضى ذوي المخ المنقسم. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات عن وجود فروق وظيفية بين نصفي المخ لديهم أثناء إجراء جراحات لهم لعلاج مرض الصرع، وكان الهدف

الأساسي من قطع المقرن الأعظم تحديد الآثار السلبية لنوبة الصرع على نشاط أحد نصفي المخ.



شكل (٧) التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ.

و بالتالي فقد لاحظوا أن النصفين الكرويين للمخ الأيمن والأيسر، ينشطان بطرائق مختلفة، فالنصف الأيمن يختص بالنشاطات البصرية والمكانية ويرتبط بالتفكير الحسي والإدراكي، بينما يختص النصف الأيسر بالنشاطات التحليلية والعددية والتسلسلية والمتعاقبة والواقعية واللفظية.(شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥: ٥٢).

و يذكر السيد صقر (٢٠٠٠: ٥٧) أن تورانس (Torrance) عام ١٩٨١ قد قام بتلخيص دراسات كل من بوجن (Bogen) عام ١٩٦٩، جازينجا (Gazzaniga) عام ١٩٧٠، وأرونشتين (Ornstein) عام ١٩٧٥، عن التخصص الوظيفي لكل من نصفي المخ في أن نصف المخ الأيسر متخصص في المعالجة المنطقية للمعلومات، ويختص بصفة أساسية بمعالجة المعلومات اللفظية المجردة والزمنية

والرقمية، أما نصف المخ الأيمن فإنه يعالج المعلومات بطريقة غير منطقية وبطريقة كلية، ويتعامل مع مجموعة من المثيرات في وقت واحد، ويبدو أنه متخصص بصفة أساسية في معالجة المعلومات غير اللفظية والمجسمة والمكانية والمتشابهات والنواحي الوجدانية والجمالية. ومن هنا يلخص المؤلف وظائف النصفين الكرويين على النحو التالي:



شكل (٨) التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ كما يراها المؤلف

مما سبق نجد أن أعمال روجر سبيري Roger Sperry في هذا المجال قد أزاحت الستار عن الكثير من التعقيدات في هذا الموضوع. ويعتبر روجر سبيري هو الذي أرسى قواعد نموذج المخ المنقسم Split Brain في العلوم العصبية فهو عالم نفسي فسيولوجي، وأستاذ علم النفس في معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا، ونال جائزة نوبل عام ١٩٨٢ في علم النفس الفسيولوجي والطب تقديراً لفتوحاته الجليلة في المخ المنقسم أو المنشق Split Brain، والذي أوضح فيها أن نصفي المخ ليس صورة مرآتية لبعضها البعض، وإنما لكل منهما وظائفه الخاصة ونمطه في معالجة وتجهيز المعلومات.

٢- نموذج أ. لوريا A. R Luria:

لقد ترتب على اهتمام العلماء والباحثين بتفسير الكيفية التي يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات بالمخ، ظهور نماذج بديلة لنموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين، ومنها نموذج ألوريا. (Luria, 1966)

ويعتبر الكساندر لوريا Luria الروسي أعظم سيكولوجي في القرن العشرين (جابر عبدالحميد، ٢٠٠١: ٢٤٣) ولقد اقترح أن المخ به ثلاث وحدات وظيفية تتضمن ما يلي:

أ- الوحدة الأولى: ووظيفتها تنظيم حركة الجسم واليقظة أو الإنتباه (نظام عصبي)، وتوجد في التكوينات التحتية الموجودة في ساق المخ.

ب- الوحدة الثانية: ووظيفتها الحصول على المعلومات وتجهيزها ومعالجتها وحفظها، وتوجد في المناطق المؤخرة من المخ، المؤخرية (بصرية)، والصدفية (سمعية)، والجدارية (حسية عامة).

ج- الوحدة الثالثة: ووظيفتها تنظيم العمليات العقلية المعرفية المعقدة بالمخ، وتوجد تلك الوحدة في الأجزاء الأمامية من المخ (المناطق الجبهية)، وما قبل الجبهية.

وتنظم كل هذه الوحدات بشكل هرمي، ففي المستوى الأول (القاعدة) المنطقة الأولية تستقبل وتنقل أو ترسل النبضات الكهربائية إلى الطبقة الخارجية من المخ وتسمى منطقة النتوء، بينما تمثل المنطقة الثانوية (الارتباط بالنتوء) المناطق التي يتم فيها تجهيز ومعالجة أو إعداد الخطط، أما المناطق التي تغلف المخ، فهي تصل عدد من المناطق معاً ومسئولة عن أكثر النشاط العقلي المعرف تعقيداً.

وبنى لوريا Luria على هذا التحديد البيانات الفسيولوجية والملاحظات النفسية أن كل مساحة في المخ تشارك في الأجهزة الوظيفية ويمكن لمساحة محدودة أن تشارك في أي عدد من الأجهزة، حيث أشار إلى أن من المسلم به أن هذه الوحدات الوظيفية تتفاعل مع البيئة الفيزيقية والاجتماعية . (Luria, 1973: 2.3)

٣- النموذج المتتابع الشامل Serial exhaustive model:

اقترح ستيرنبرج (Sternberg, 1966) في نموذجه طريقة العامل المضاف، حيث يقدم للمفحوص قائمة قصيرة تتضمن ستة أرقام، وبعد فترة زمنية معينة يقدم له رقماً ويطلب من المفحوص أن يتذكر إذا كان هذا الرقم ضمن القائمة التي تم عرضها أم لا، وبذلك يكون المتغير المستقل هو عدد الأرقام المقدمة للمفحوص، ويكون المتغير التابع هو زمن الرجع (الزمن المستغرق منذ ظهور المثير "الرقم" حتى صدور الاستجابة "اسم الرقم").(Sternberg, 1999: 192)

٤- نموذج اتكنسون وشيفرن Atkinson & Shiffrin:

اقترح كل من اتكنسون وشيفرن (Atkinson & Shiffrin) عام (١٩٦٨) هذا النموذج على أساس أن هناك ثلاثة صناديق (أيمن – وسط – أيسر) فالصندوق الأيمن هو مخزن الذاكرة طويلة الأمد، والصندوق الأوسط يمثل مخزن الذاكرة قصيرة المدى، والصندوق الأيسر يمثل مخزن الذاكرة الحسية، فالمعلومات يتم تخزينها أولاً في الذاكرة الحسية لأنها لم تدرك بعد، ويمكن أن يطلق عليها قصيرة للغاية، فإذا أدركت هذه المعلومات يمكن استرجاعها من الذاكرة قصيرة الأمد.

وطبقاً لهذا النموذج نجد أن التخزين قصير الأمد ما هو إلا عملية استرجاعية بمثابة جهاز تحويلي ينقل المعلومات للذاكرة طويلة الأمد، وطبقاً لاستنتاجات اتكنسون وشيفرن فإن هناك عمليات عقلية معرفية تصف أداء الفرد ونشاطه العقلي، ولقد أكدا على أن هذه العمليات خطوة هامة في الكشف عن كفاءة الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات. (In: Haberlandt, 1994: 217)

٥- النموذج المعرفي المعلوماتي:

قدمه فؤاد أبوحطب عام (١٩٧٢)، ثم قام بإجراء تعديل عليه عام (١٩٨٤) ليصبح أكثر شمولاً للنشاط العقلي المعرفي عند الإنسان ومنه التعلم.

ويستند هذا النموذج على مسلمة مؤداها أن الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي لدى الفرد، قد ينشأ عن نقص المدخلات والتي يشير إليها النموذج بمصطلح "الفجوة المعرفية" والتي تحددها متغيرات التحكم، ثم يصل إلى السلوك النهائي أو الاستجابة (المخرجات) أو متغيرات التنفيذ.(فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦: ١٦٥ – ١٦٦)

٦- نموذج جوليان جانز Golian Ganz model:

وقد اقترحه جوليان جانز ١٩٧٦ على أسس فلسفية. وهو يرى أن المخ عقل ثنائي الكاميرا: (أيمن – أيسر) معاً، ويرى في تصوره أن نصف المخ الأيمن يوحي للنصف الأيسر (الإنسان) بتنفيذ أوامره.(عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٢: ٢٤٠)

٧- نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ Successive and Simultaneous Processing Model (PASS):

يعد نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS) أحد النماذج التي تناولت وظائف المخ وقد قدمه داس وآخرين (Das et al. 1975)، واقترحوا فيه أن المعلومات تتكامل في المخ بطريقتين هما المعالجة المعرفية المتتابعة Successive والمعالجة المعرفية المتزامنة Simultaneous على اعتبار أن المخ البشرى يشكل شبكة معقدة من الوصلات العصبية تتكامل فيه تجهيز ومعالجة المعلومات، وسوف نعرض لهذا النموذج بشئ من التفصيل على النحو التالي:

لقد مر نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة بمراحل عدة من البحث العلمي والميداني، وكان تحت مسمى مختلف – نوعاً ما – في كل مرحلة مر

بها من البناء والتطوير وذلك على مدار سنوات طويلة من البحث، فمع نهاية الستينات، اهتم داس Das بمدخل لوريا Luria ووضع نموذج لتكامل المعلومات بالمخ Information Integration Model. حيث قدم فيه مجموعة من العمليات العقلية الأولية التي تحدث داخل المخ قبل صدور الاستجابة، ويتكون هذا النموذج من ثلاث أقسام رئيسية هي: المدخلات والعمليات والمخرجات.

ومع بداية السبعينات أجرى داس Das والعديد من زملائه بحوثاً، كان من نتائجها تعديل النموذج الأصلي، والتوصل إلى نموذج لمعالجة المعلومات The Information Processing Model يطلق عليه اختصاراً (PASS) إشارة إلى عمليات: التخطيط والإنتباه والمعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة للمعلومات Planning Attention Successive and Simultaneous Processing، وقد تم ذلك اعتماداً على الوحدات الوظيفية الثلاثة التي حددها لوريا Luria عن الأنشطة المعرفية، وهذه العمليات المعرفية هي نظم وظيفية معقدة موضوعة في مناطق وظيفية واسعة بالمخ الإنساني وهى تحدث من خلال تفاعل بنية (خلايا) المخ التي تعمل في تكامل وتناغم.

وفيما يلي عرضاً للأسس والدعامات التي ارتكز عليها هذا النموذج.

١- دعائم النموذج:

يمكن تقسيم الدعامات التي ارتكز عليها نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ إلى ثلاث وهى: دعامات علم النفس الفسيولوجي، دعامات علم النفس المعرفي، ودعامات الصدق العاملي. وسوف نتناول هذه الدعامات الثلاث بشيء من الإيجاز، وذلك للوقوف على ما يتمتع به النموذج من أساس نظري قوى.

تدعيم علم النفس الفسيولوجي:

تلعب الدراسات والبحوث في علم النفس الفسيولوجي وعمل المخ الإنساني دوراً هاماً وبارزاً في السنوات الأخيرة وذلك في تشكيل وتقويم البرامج التربوية.

ومن الأعمال الرائدة في مجال وظائف النصفين الكرويين للمخ — والذي أثر بشكل مباشر ويرجع إليه الجذور التاريخية لنموذج داس وآخرين — هو ما قام به عالم النفس الروسي الشهير الكسندر لوريا A- Luria من أعمال في مجال علم النفس الفسيولوجي، وذلك من خلال أبحاثه على المرضى ذوى الإصابات في مناطق مختلفة من المخ.

إن الدراسة الفسيولوجية لمواقع النشاط العقلي بالمخ لها ما يبررها على أساس أن المخ هو أصل النشاط العقلي للفرد، فقد توصل لوريا Luria إلى أن معالجة المعلومات في المخ تكون متضمنة وتقع في ثلاث وحدات وظيفية متداخلة، تكون مساهمة وضرورة لأي نشاط عقلي واعي يقوم به الفرد، وهذه الوحدات هي: الوحدة الأولى: وهى الإنتباه، الوحدة الثانية: وهى المعالجة المعرفية للمعلومات، والوحدة الثالثة: وهى التخطيط.

ومن هنا نجد أن نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ قد تم اشتقاقه من خلال الوحدة الوظيفية الثانية السابقة، حيث يتم تجهيز ومعالجة وتشفير أو ترميز المعلومات، ويختص النصف الكروي الأيسر للمخ بالمعالجة المتتابعة للمعلومات، في حين يختص النصف الكروي الأيمن بالمعالجة المتزامنة للمعلومات، وأما الوظائف التي تشتمل عليها الوحدتين الأولى والثالثة فإنها تساعد خلال الأنشطة المعرفية الأخرى.

وإذا كانت أفكار لوريا Luria وأبحاثه في علم النفس العصبي والفسيولوجي قد أثرت بشكل مباشر في بناء (PASS) في علم النفس المعرفي فإن الدراسات والبحوث في مجال عمل المخ الإنساني عامةً والنصفين الكرويين خاصةً تدعم نظرة لوريا Luria عن المعالجة المعرفية للمعلومات.

تدعيم علم النفس المعرفي:

لقد كان لبعض الأعمال الرائدة في مجال علم النفس المعرفي أثر في بناء نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة. فيرى هذا الاتجاه المعرفي أن المخ البشرى يقوم بمعالجة المعلومات بطريقتين، متتابعة أو متزامنة وذلك تحت مسميات أخرى، Serial متتابع، Parall متزامن.

وفى هذا الإطار تذكر إنجى قاسم (٢٠٠٥ : ٣٥) إلى أن هناك شرطين يحددان طريقة معالجة المعلومات لدى الفرد، أي هل ستعالج في المخ بطريقة متتابعة أم بطريقة متزامنة وهما :

١- نمط معالجة المعلومات المسيطر لدى الفرد، وهو يتأثر بخبرات الفرد ومستواه الثقافي والاجتماعي وبالوراثة ومناخه النفسي.

٢- متطلبات المهمة المعروضة أمام الفرد، ويوضح ذلك داس Das في أنه يوجد تداخل مستمر بين نمط الفرد المسيطر في معالجة المعلومات ومتطلبات المهمة لدرجة أن الاثنين يعملان في نفس الوقت ولا يمكن فصلهما عن بعضهما.

ومن ناحية أخرى فقد ساهمت دراسة برواد بنت وآخرين (Broadbent et al, 1986) عن صناعة واتخاذ القرار، في صياغة وتصور مفهوم عملية التخطيط والدور الذي تلعبه في النشاط العقلي المعرفي الفعال.

وهكذا نلحظ الدعامات القوية التي ارتكز عليها نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) في مجال علم النفس المعرفي.

تدعيم الدراسات العاملية:

إن دراسات التدعيم العاملى للنموذج تتسم بعدة مراحل تبعاً للتطورات التي أدخلت على النموذج. ففي البداية كانت مرحلة المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة، ثم بعد ذلك أضيف عنصر التخطيطPlanning، ثم أخيراً عنصر الإنتباه Attention ليكتمل النموذج في صورته الحالية.(محمد رياض، ١٩٩٧ : ٢٦)

فقد تم إجراء العديد من الدراسات والبحوث مثل: دراسة موون (Moon, 1988) والتي أشارت نتائجها إلى وجود كل من المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لدى عينات عمريه وعقلية وثقافية مختلفة، وأنهما قاسم مشترك لدى الأفراد رغم الاختلاف الكبير في الثقافة واللغة والفوارق الاجتماعية، وقد ظهر كلا العاملين بصورة متمايزة ومنفصلة من خلال التحليل العاملى.

هذا بالإضافة إلى عدد من الدراسات التأكيدية لوجود وحدات النموذج وهى (المعالجة المتتابعة والمتزامنة، التخطيط، والإنتباه) مثل دراسات: ناجليرى وجوهانيس (Naglieri & Johannes, 2001)، ناجليرى (Naglieri, 2003)، داس (Das, 2004)، ناجليرى وآخرين (Naglieri et al, 2005)، سانتيجو (Santiago, 2007)، وهايوارد وآخرين (Hayward et al, 2007).

مما سبق يتضح الكم الكبير من الدراسات التي تمثل الأساس الصلب الذي بنى عليه النموذج، وإلى الدعم الذي لاقه من البحث والدراسة منذ انبثاقه.

وفى السطور التالية سيتم إعطاء عرض للوحدات الأساسية في نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS).

عناصر (وحدات) النموذج:

يتكون نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) كما أوضحنا سابقاً من ثلاثة عناصر (وحدات) أساسية:

١- عنصر الاستثارة والإنتباه:

يعرف داس (Das, 2001: 36) الإنتباه على أنه العملية العقلية التي ينتقى الفرد فيها بعض المثيرات ويتجاهل المثيرات الأخرى.

وتشير فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٧) إلى أن من خلال هذا العنصر - الإنتباه - يتم استقبال المعلومات.

ب- عنصر المعالجة المعرفية:

يعد مفهوما التتابع والتزامن ليسا بمفاهيم جديدة. فقد تم تقديمهما بوضوح في كتابات سيكنوف Sechnov عن عناصر التفكير التي نشرت عام ١٨٧٨م، والذي أشار فيها إلى أن التتابع والتزامن هما صفتان مميزتان للمستقبلات الحسية وموجودتان في القشرة المخية.(إنجى قاسم، ٢٠٠٥: ٣٢)

١- **المعالجة المعرفية المتتابعة Successive:**

يذكر عادل العدل (١٩٨٩: ٢١) أن المعالجة المعرفية المتتابعة هي طريقة تقديم المعلومات في ترتيب متتالي، وفيها يتعامل الفرد مع المفردات واحدة تلو الأخرى.

والمعالجة المعرفية المتتابعة لها بعض الخصائص تلخصها فادية علوان (١٩٨٩: ٨١) في: كل مفردة لها تأثير على المفردة التي تليها، في المعالجة المتتابعة يكون من المهم لفهم المهمة أن تبقى الأجزاء المكونة في نظام متعاقب، وتكون المعالجة المتتابعة مهمة في حالة تسلسل الأعداد والكلمات.

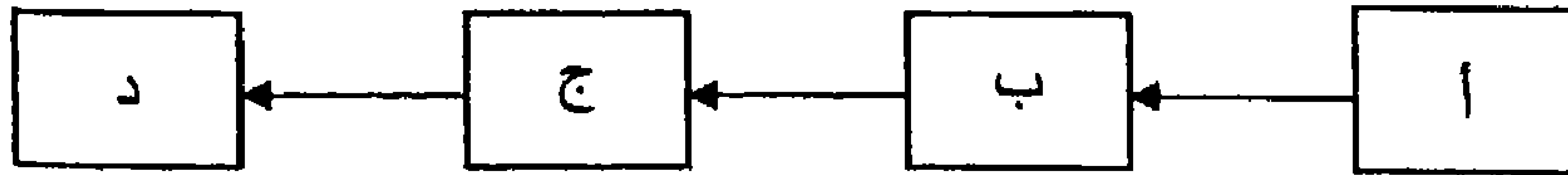
ولذلك يعرفها سُليمان محمد (١٩٩٩: ٣٧١) بأنها التعامل مع المثيرات عقلياً بحيث يتم ذلك مع مثير واحد في الوقت الواحد بطريقة متتابعة، ومن ثم فإنه يتم إدراكها واسترجاعها في صورة تحليلية.

وفي هذا الإطار يذكر محمد الديب (٢٠٠٣: ٥٧١ - ٥٧٢) أن الأفراد الذين يستخدمون هذه المعالجة يميلون إلى الفحص الدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التي يدرسونها، ويعملون على ملاحظة التسلسل المنطقي للأحداث خطوة بخطوة.

ويشير مراد عيسى ووليد خليفة (٢٠٠٨: ١٨٣) إلى أن المعالجة المعرفية المتتابعة تتمثل في قدرة الفرد على إدراك المثيرات بشكل تسلسلي بحيث يمكن التعامل مع مثير واحد في وقت واحد أثناء تجهيزها للمعلومات.

وتذكر فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٩) أن من أمثلة المهام التي يمكن أداؤها باستخدام المعالجة المتتابعة للمعلومات استرجاع سلسلة من الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز.

لذلك فالمعالجة المعرفية المتتابعة يتم فيها تناول المثيرات في شكل صور وأشكال متتالية ، ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة.



شكل (٩) العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة.

فالمتعلمين الذين يفضلون المعالجة المعرفية المتتابعة (النمط الأيسر في معالجة المعلومات بالمخ) يميلون إلى النظرة للأشياء بشكل متعاقب ومتسلسل ونظرتهم متعمقة للأشياء ، ولا يرتكبون عدداً كبيراً من الأخطاء في أداء المهام.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن المعالجة المعرفية المتتابعة تعتمد على التعاقب في تعامل الفرد مع المثيرات أثناء معالجة المعلومات وتكون العناصر في تتابع وترتيب معينين، وتتضمن قيام الفرد بعمل بحث في قائمة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة تلو الأخرى؛ أي: يقارن المفردة التي يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة بواحدة أثناء معالجته للمعلومات، ثم يحدد استجابته بنعم أم لا ، لذا فهي تحتاج إلى وقت أطول من المعالجة المعرفية المتزامنة.

٢- المعالجة المعرفية المتزامنة Simultaneous:

حيث تتم معالجة المعلومات المستقبلة من المخ بصورة كلية وفى وقت واحد للوصول إلى حل المهمة، بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى.

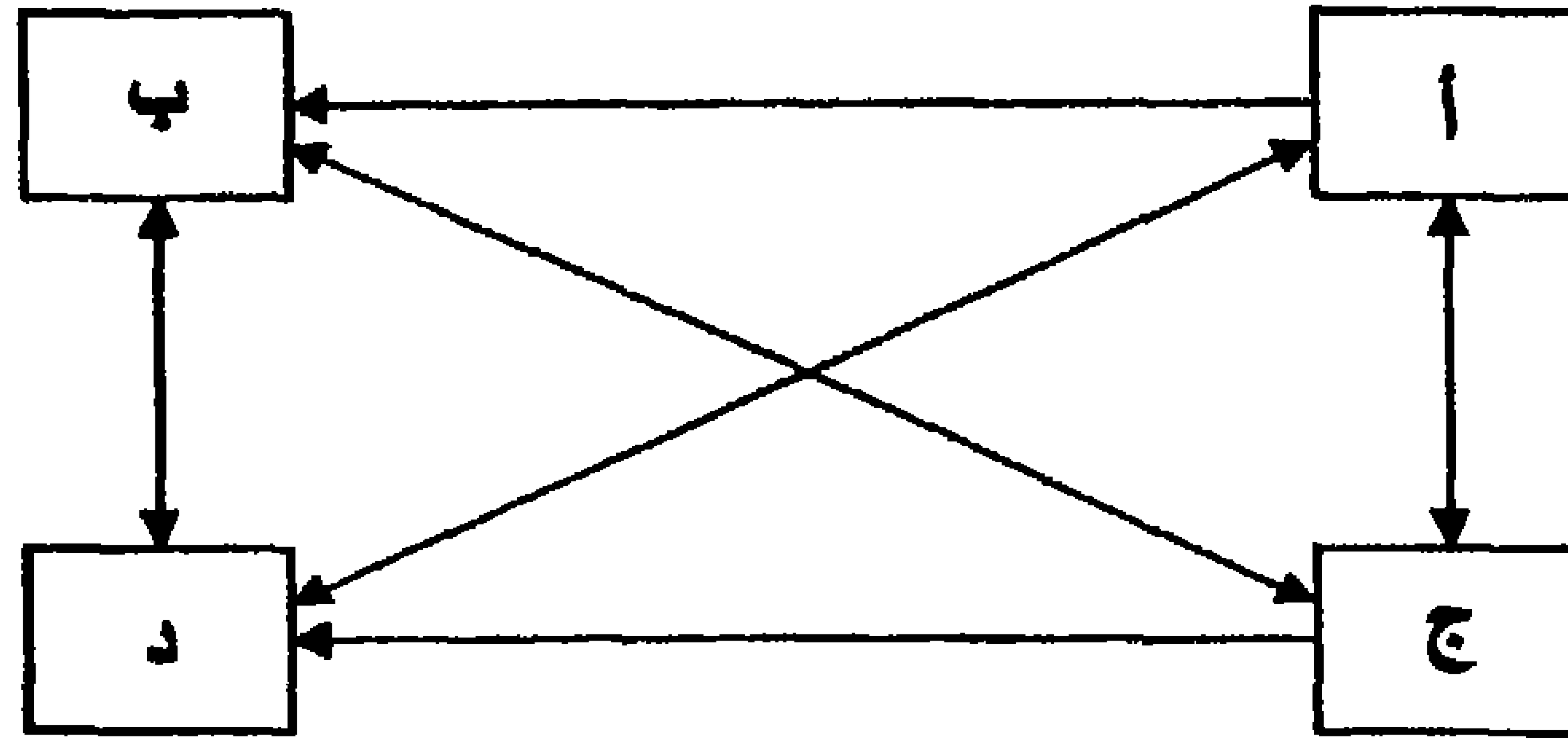
ويشير داس ومولوى (Das & Molloy, 1975: 213) أن لوريا Luria (١٩٦٠) ذكر بأن المعالجة المعرفية المتزامنة تعنى أن الفرد يقوم بتنظيم المثيرات في صورة كلية في نفس الوقت، فهو يقوم بتجميع العناصر المنفصلة لكي تصبح في صورة كلية مكانية.

كما وصفها كيربى وداس (Kirby & Das, 1978: 58) على أنها عناصر منفصلة توجد في مجموعات عامة لها صفة مكانية مشتركة.

ويشير شريف خليل (٢٠٠٠: ٤٩) إلى أن المعالجة المتزامنة يتم فيها تركيب العناصر المنفصلة فى مجموعات تأخذ صوراً مكانية والجوهر الطبيعي لهذا النمط من أنماط معالجة المعلومات يتكون نتيجة مسح شامل في الحال للمعلومات المقدمة.

ويعرفها سُليمان محمد (٢٠٠٤: ١٧) بأنها إمكانية الفرد على معالجة المعلومات الواردة إليه في آن واحد بحيث يدركها ويسترجعها في صيغتها الكلية.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة.



شكل (١٠) العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة.

فالمتعلمين الذين يفضلون المعالجة المعرفية المتزامنة (النمط الأيمن في معالجة المعلومات بالمخ) لا يميلون إلى الفحص الدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التي يدرسونها، بالإضافة إلى احتياجهم إلى معلومات تقدم لهم بصورة كلية ومفيدة في اكتشاف العلاقة المتبادلة بين مثيرين أو أكثر عندما يقدمان في آن واحد.

وتذكر صفاء بحيرى (٢٠٠١: ٤٦) أن المعالجة المعرفية المتزامنة تقاس بالمهام التي تركز على إدراك الشكل الكلى للمهمة دون التركيز على التفاصيل، وعمل صورة جشطلتية للأشكال، ترتبط فيها الأجزاء في كل متكامل، وذلك كسلاسل الصور في بطارية كوفمان لتقييم معالجة المعلومات عند الأطفال (K-Abc).

ويشير فتحي الزيات (٢٠٠٨ أ: ٤٧٣، ٢٠٠٨ ب: ٣٧٥ – ٣٧٦)، ومراد عيسى ووليد خليفة (٢٠٠٨: ١٨٢) إلى أن المعالجة المعرفية المتزامنة تتمثل في قدرة الفرد على إدراك جميع المثيرات في آن واحد أثناء قيامه بتجهيز المعلومات ووضعها في مجموعات، لذلك يتطلب من الفرد دمج أكبر عدد ممكن من المثيرات في لحظة التجهيز في شكل (كلى).

وتذكر فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٩) أن من أمثلة المهام التي يمكن أداؤها باستخدام المعالجة المعرفية المتزامنة للمعلومات التعرف على وجوه الأفراد، وتكوين صورة كلية من عدة أجزاء متناثرة من الصور.

ومما سبق يرى مؤلف الكتاب أن المعالجة المعرفية المتزامنة يتم فيها معالجة المعلومات المستقبلة في المخ بصورة كلية (في آن واحد) بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى، وتشمل قيام الفرد بالتعامل مع قائمة الأشكال أو الكلمات أو الرموز كلها دفعة واحدة ؛ أي: أن يقارن المفردة التي يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الرموز جميعها وفى وقت واحد أثناء معالجته للمعلومات، ثم يحدد استجابته بنعم أو لا، لذا فهي تحتاج إلى وقت أقل من المعالجة المعرفية المتتابعة.

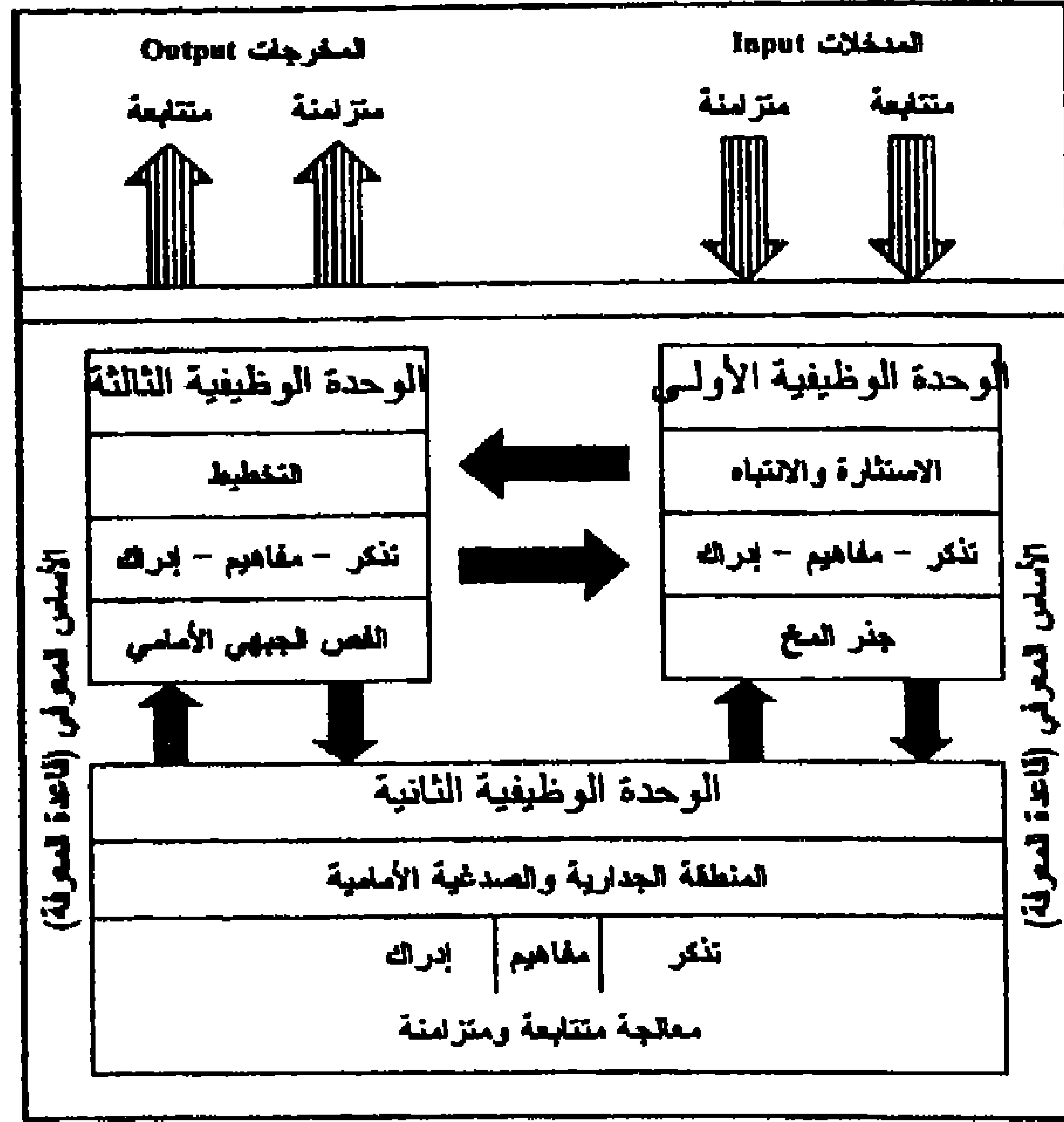
٤- عنصر التخطيط:

يرى داس (Das, 2001: 36) أن التخطيط هو عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقى ويستخدم الحلول المتاحة لمشكلة ما.

وتشير فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٧) إلى أن هذا العنصر – التخطيط ـ مسئولاً عن وضع خطة لتنظيم أداء الفرد.

العلاقة الديناميكية بين العناصر الثلاثة للنموذج:

تتميز العناصر أو الوحدات الوظيفية لنموذج (PASS) بالديناميكية في نظام متداخل – ويمكن توضيح هذه العلاقة المتداخلة من خلال الشكل التالي:



شكل (١١) العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS). (Das et al, 1996: 52, Das, 2001: 39, Das, 2002: 30، سُليمان عبدالواحد، ٢٠٠٧ ب: ٩٢)

يتضح من الشكل السابق العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) ومواقعها في المخ وكيفية عملها، كما يتضح مدى تفاعل هذه الوحدات رغم أن كل عنصر لا يحتفظ بتفرده الوظيفي بالإضافة إلى اعتماد هذه الوحدات على الأساس المعرفي للفرد. فالمهم هنا أن العمليات الأربعة تتكامل في إنجاز أي مهمة.

ومما سبق يرى المؤلف أن نموذج (PASS) يعد واحداً من بين العديد من النماذج التي لاقت ولا تزال اهتماماً وفيراً من الدراسة والبحث ومن التأييد النظري والعملي والعديد من الدعم منذ انبثاقه على يد داس ورفاقه (Das et al, 1975).

ولمزيد من الأيضاح لهذا النموذج (نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لداس وآخرين (PASS) (Das et al)) يمكن الرجوع إلى العديد من المصادر مثل: ناجليري وآخرين (Naglieri et al, 1989)، داس (Das, 1989)، ناجليري وداس (Naglieri & Das, 1990)، داس وآخرين (Das et al, 1994)، وكذلك سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ب) وهى من المراجع التى تتميز بأنها تستفيض في مناقشة هذا النموذج وتطبيقاته التربوية.

٨- نموذج الضبط التكيفى Adaptive control of thought:

قام أندرسون Anderson بإعداد نموذج الضبط التكيفي عام (١٩٧٦) الذي يتضمن الحدث الخاص بالمعرفة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات، والذي يجمع أيضاً بين لأشكال التمثيلات العقلية.

وفى هذا النموذج يرى أندرسون أن العمليات المعرفية لدى الإنسان (التذكر، والفهم اللغوي، وحل المشكلات، والاستدلال) تميل إلى الاختلاف بين المهام الأساسية المسئولة عنها في النظام المعرفي من خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات.(Sternberg, 1999: 268_ 269)

٩- نموذج بطارية كوفمان Kaufma لتقييم المعالجة المعرفية للمعلومات لدى الأطفال :(K-Abc)

إعداد/ كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983)، وتعريب/ أبوالعزايم الجمال و إمام مصطفى وصلاح الدين الشريف.(محمد رياض، ١٩٩١)

أعد كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983) هذه البطارية لقياس المعالجة المعرفية المتتابعة ولقياس المعالجة المعرفية المتزامنة أيضاً، وذلك بعد الإطلاع على نماذج تجهيز المعلومات Information Processing التي أعدها

علماء في علم النفس المعرفي وعلم النفس الفسيولوجى أمثال نموذج لوريا Luria ، وداس Das للمعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة ، وتستخدم البطارية لقياس نمطي المعالجة المتتابعة (النمط الأيسر) والمتزامنة (النمط الأيمن) للمعلومات للأطفال في الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (٢.٦ – ١٢.٦) سنة ، وهى بذلك تشمل مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المدرسة الابتدائية والصف الأول الإعدادي.

كما تستخدم بطارية كوفمان Kaufman خصيصاً للقياس والتقويم النفسي والتربوي للأفراد ذوى صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تقديم الخطط التربوية اللازمة للتعامل معهم، وتحديد هؤلاء الأفراد بين أقرانهم.

وتشتمل بطارية كوفمان Kaufman على أربعة مقاييس كلية تتناولها اختباراتها الستة عشر الفرعية التي تحوى ما يلي:

١- مقياس المعالجة المعرفية المتتابعة:

ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على الترتيب المتتابع للمثيرات، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية هي: (حركات إليد – استعادة الأرقام – ترتيب الكلمات).

٢- مقياس المعالجة المعرفية المتزامنة:

ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على المدخل الجشطلتى أو الكلى لدمج وتكامل عدد من المثيرات في آن واحد ، ويتكون من سبعة اختبارات فرعية هي: (الإغلاق الجشطلتى – المثلثات – المصفوفات المتشابهة – الذاكرة المكانية – سلاسل الصور – النافذة السحرية – التعرف على الوجوه).

٣- مقياس المعالجة المعرفية المتكامل (المركب):

ويتم فيه دمج مقاييس المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة.

٤- مقياس التحصيل:

ويتم فيه قياس لمدى معرفة المتعلم للحقائق والمفاهيم اللغوية والمهارات المدرسية المرتبطة بمحتوى معين مثل: القراءة والرياضيات والعلوم، ويتكون من ستة اختبارات فرعية هي: (المفردات التعبيرية – الوجوه والأماكن – الرياضيات – الألغاز – القراءة/الفهم – القراءة/ فك الشفرة).

١- نموذج ميلارد Mellard لتجهيز ومعالجة المعلومات:

أقترح هذا النموذج ميلارد Mellard عام (١٩٨٩)، والذي يعمل أستاذاً بمعهد بحوث صعوبات التعلم بجامعة كنساس، ويعتبر هذا النموذج أحدى نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات التي تنزع إلى التبسيط، ويوضح هذا النموذج المبسط لتجهيز ومعالجة المعلومات الخصائص الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات.

وطبقاً لهذا النموذج فإن عملية تجهيز ومعالجة المعلومات يمكن تفسيرها على أنها سلسلة من خطوات متتابعة تنتقل من الإحساس والمستقبلات الحسية إلى صدور الاستجابة النهائية، ويحدث خلال تدفق المعلومات تزايد تدريجي في كم التجهيز والمعالجة عند مستواها الأعلى. وفضلاً عن ذلك، فإن النموذج يأخذ في اعتباره نمط التجهيز والمعالجة المتزامنة أو المتآنية Simultaneous للمعلومات من خلال تصوير التفاعل المستمر القائم بين مكونات التجهيز خلال تدفق المعلومات من النصف الكروي الأيمن إلى النصف الكروي الأيسر للمخ.

١١- النموذج الكلي لوظائف المخ A Holistic model of brain function:

وضع هذا النموذج عبدالوهاب كامل عام (١٩٩٣ أ)، والذي يهدف إلى تقديم تصور لعملية تجهيز ومعالجة المعلومات داخل المخ على أساس تناول وظائف المخ المعرفية و السيكوحركية و الانفعالية من منظور رباعي الأبعاد.

أبعاد النموذج:

ولقد حاول واضع النموذج مراجعة مفهوم السيطرة المخية، الذي يتناول وظائف المخ من منظورة سيطرة نصف المخ الأيمن في مقابل سيطرة نصف الأيسر، وأشار إلى أن هناك أساساً قوياً لتغيير ذلك المفهوم حيث يمكن تناول وظائف المخ من منظور "كلي" Holisti. وبذلك ينطوي النموذج على أربعة أبعاد رئيسية هي:

أ- البعد المحيطي العام:

ويشير هذا البعد إلى أن السلوك وتعديله لابد وأن يأخذ في اعتباره درجة الكفاءة التي يعمل بها المخ على أنه مجهز ومعالج عملاق للمعومات الخام التي تدخل إليه.

ب- البعد الرأسي:

يفترض عبدالوهاب كامل (١٩٩٣ أ) أن هذا البعد يمثل المحور الأساسي لعملية الأنسنة Humanization Process فالتناول الرأسي لوظائف المخ يحمل في طياته العلاقة بين تاريخ حياة الإنسان كنوع Phylogony وتاريخ حياته كفرد Ontogony.

ت- البعد الأفقي:

وهو يمثل سيطرة نصف المخ الأيمن في مقابل سيطرة نصف المخ الأيسر. ويتناول عبدالوهاب كامل (٢٠٠٢ : ٢٤٨) هذا البعد من نفس المنظور المشهور به حول التخصص الوظيفي النصف الكروي "وظائف نصف المخ الأيمن في مقابل وظائف نصف المخ الأيسر".

ث- البعد الأمامي - الخلفي:

وهو يشير إلى السيطرة الأمامية في مقابل السيطرة الخلفية بشأن تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال منظومة تقاطعية - مجموعة من الوظائف التي تنتج من التداخل الوظيفي بين مناطق محددة بالمخ.

١٢- نموذج المخ المتكامل Whole brain model:

وهو نموذج افتراضي أو مجازى قدمه هيرمان (Herrman, 1995) لتفسير مفهوم لأنماط معالجة المعلومات وكيفية عمل المخ أثناء معالجة وتجهيز المعلومات معتمداً على نموذجين سابقين لتفسير تلك العملية وهما نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ لروجر سبيرى Roger Sperry، وكذلك نموذج ماكلين Maclean والذي يوضح وجود فروق وظيفية بين نصفى المخ، حيث قام هيرمان Herrman بالجمع بين النموذجين وتوصل لهذا النموذج الذي أطلق عليه نموذج المخ المتكامل Whole brain model أو نموذج النمط المتكامل Integrated style model.

وفى هذا النموذج قام هيرمان Herrman بتقسيم أنماط معالجة المعلومات إلى أربعة أقسام بحيث يمثل كل قسم نمطاً من أنماط معالجة المعلومات مختلف عن الآخرين ولكنه مساو لهم في الأهمية وذلك من خلال الدمج بين نمطي معالجة المعلومات الأيمن والأيسر مع خصائص النظام الطرفي للمخ فيتضمن كل نصف من النصفين الأيمن والأيسر نمطين مختلفين من أنماط معالجة المعلومات وهى: النصف الأيمن ويتضمن النمطين (C, D)، والنصف

الأيسر ويتضمن النمطين (A, B) ولكل نمط من الأنماط الفرعية الأربع له خصائص معينة يتصف بها.

وعلى الرغم من أن هذه النماذج السابقة لتجهيز ومعالجة المعلومات قد اتخذت صيغاً وأشكالاً متعددة، وأن هناك اختلافاً في الصيغ أو الأشكال التي أخذتها هذه النماذج، إلا أن هناك اتفاقاً بين نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات على عدد من الافتراضات أو الخصائص المشتركة وهي:

١- إمكانية إخضاع العمليات العقلية المختلفة للدراسة العلمية الدقيقة بوسائل تمكن من تحديد المكونات المختلفة لعملية الاستثارة في أي مرحلة من مراحلها، وعند أي مستوى في الجهاز العصبي واختيارها.

٢- ينظر إلى المخ على أنه نظام ذو سعة محدودة لتجهيز ومعالجة المعلومات، حيث تنتقل إليه المدخلات الخارجية External inputs، وتعالج ثم تخرج المخرجات كاستجابة نشطة.

٣- تجهيز ومعالجة المعلومات ما هي إلا عمليات تمثل جزءاً من نظام متعدد المراحل والأنشطة، وتعبر كل مرحلة عن عملية معينة من عمليات التجهيز والمعالجة.

وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً لنظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى حدوث خلل أو اضطراب في أحدى العمليات التي تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

ويشير مصطفى كامل (١٩٨٨ : ٢٤٠) إلى أن نمط الأفراد ذوى صعوبات التعلم في معالجة المعلومات يعد مصدرا رئيسيا في تفسير هذه الصعوبات، حيث تختلف الأفراد ذوى النمط الأيسر منهم عن ذوى النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات، فيفضل ذوى النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفصيلات، ولذا فإنهم يستغرقون وقت أطول في الاستجابة، بينما يفضل ذوى النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتا أقل للاستجابة، مما يفسر اختلاف هؤلاء الأفراد في سرعة ودقة إنجاز المهام التعليمية.

ويذكر عبدالوهاب كامل (٢٠٠٤: ١٤١) أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ، والتي تعتبر شرطاً معوقاً يؤدى إلى ظهور مشكلات في المعالجة المعرفية للمعلومات سواء كانت متتابعة Sequential (نمط أيسر) أو متزامنة Simultanious (نمط أيمن) أما المعالجة المعرفية المتتابعة فتتم عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى مشكلة ما، بينما المعالجة المعرفية المتزامنة إنما تتم في وجود المثيرات بحيث تشكل وحدة متكاملة أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه.

ومما سبق يتضح أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يستخدمون أنماطاً غير مناسبة في معالجة المعلومات، وهذا الاستخدام غير المناسب يؤدى إلى أحداث صعوبة أو مشكلة في التعلم ومن ثم تناقضاً في تحصيلهم الفعلي عن المتوقع طبقاً لقدرتهم العقلية.

كما تشر ولفولك ونكوليش (Woolfolk & Nicolich, 1980) إلى أنه في ضوء نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، ولكي يتعلم الأطفال فإنهم يجب عليهم أن يستقبلوا المعلومات (المدخلات Input) أولاً، ثم يقوموا بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل وصلات بينها (عمليات التجهيز والمعالجة Processing)، ثم التعبير عن تلك المعلومات (المخرجات Output)، ويتضح أنه ما بين استقبال المعلومات والتعبير عنها يتم تجهيز ومعالجة المعلومات، حيثُ إن الأطفال يقومون بتكامل وتحليل وتركيب وتخزين واسترجاع المعلومات، وبالتالي فإن الطفل الذي يعانى من صعوبة في أي عملية من عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات السابقة، فإنه سوف يعانى حينئذ من صعوبات في التعلم، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم قد يعانون من اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من هذه العمليات.

وترى هويدا غنية (٢٠٠٢: ٥٣ ـ ٥٤) أن هناك علاقة بين النموذج المعرفي والنموذج النيرولوجي وأن معرفة وظائف النصفين الكرويين بالمخ (الأيمن، الأيسر) وتحديد دور هذه الوظائف في معالجة وتجهيز المعلومات ضروري في عملية التعلم، كما أن العمليات المعرفية ضرورية لعملية التعلم، ويتضح ذلك فيما يلى:

أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوى صعوبات التعلم، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وفى ذلك يرى المؤلف أن من العوامل التي لها علاقة بصعوبات التعلم ويجب التركيز عليها في هذا المجال هي: الاضطراب العصبي الوظيفي بالمخ، سيطرة أحد النصفين الكرويين بالمخ، والتعلم غير الملائم، والإدراك البصري، والذاكرة، والاضطرابات اللغوية، والإنتباه الانتقائي.

وبعد العرض السابق للمداخل والنماذج النظرية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم فإنه تجدر الإشارة هنا بأن الاكتفاء على سبب واحد لتفسير صعوبات التعلم يعد قصوراً في رؤية العلماء للصعوبة وذلك لأنه إذا أتبعنا نموذجاً نظرياً واحداً فقط يقترح فروض فرعية فقد نتجاهل العوامل التي تكون مهمة في التقييم والعلاج، فالمنظور متعدد الأبعاد والمتكامل الذي يشتمل على فروض من كل تلك النماذج النظرية سيوسع جداً مدى المتغيرات التي تدرس لكي نفهم من خلالها الصعوبة، وهذا المنظور يوفر مرونة أكبر للتشخيص والعلاج.

الفصل الرابع

تقييم وتشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم

مقدمة

لقد كان الإنسان قديماً يتعجب هل يمكن قياس العقل البشرى وهو غير مادي؟ لأن ذكل الإنسان كان لا يثق بقدرته على ابتكار الوسائل التى يتمكن بواسطتها قياس عقله أو قياس الكثير من الأمور التى تهمه مثل: الشعور أو الإعجاب أو الرغبة أو الميل. وكذلك منذ القدم كان يقارن الإنسان قوته مع القوى المحيطة به من ظواهر طبيعية كالبرق والرعد وغيرها، فكان يتقى البرد ويبتعد عن الرعد فى الأماكن التى كتن يعتقد أنها تبعده عن شرها، ثم بعد ذلك ظهر عصر التطور الجزئى لديه فدخل فى التبادل و لمقايضة وهو إبدال شيىء مكان شيىء آخر كحبوب مقابل عمل أو حيوان أو غير ذلك واستمر الإنسان فى التطور حتى تمكّن من إيجاد المقاييس البدائية مثل استعمال الحبال لقياس الأطوال وكذلك لقياس الوزن ولا يزال ميزان الحبل موجود فى بعض القرى فى مجتمعنا العربى ثم تطور حتى وصل إلى ما وصل إليه الآن من تقدم فى المقاييس الطبيعية الدقيقةجداً مثل المقاييس الحساسة والمقاييس الالكترونية.

ونظراً للتطور التكنولوجي ووسائل القياس الطبيعية والطبية والفسيولوجية فإنه يواكب ذلك أيضاً تطور سريع فى أدوات القياس التربوية والنفسية والاجتماعية بتطور المجتمعات وتواصلها، وكذلك القائمين على عملية القياس والتشخيص لأغلبية عمليات القياس تحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر لتمكينهم من إدارة أدوات القياس والتشخيص وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم. حيثُ إن الاعتماد على الأساليب والأدوات الشاملة كدراسة الحالة والمقابلات المعرفية أصبح ضرورى لكى تتم عملية التشخيص سواء للجوانب الإيجابية أو لأوجه القصور بدرجاته المختلفة.

ومن هنا فالفرد يحتاج إلى التشخيص الشامل والمتكامل والمبكر وذلك مروراً بعدة مراحل وعمليات متكاملة ومتخصصة فى المجالات الطبية والتربوية والنفسية والاجتماعية بحيث تؤدى إلى صورة شاملة ومتكاملة عن إمكانات الفرد وإيجابياته وسلبياته حتى يتم تنمية مواطن القوة وعلاج جوانب القصور لديهمع الأخذ فى الاعتبار النظرة المستقبلية للفرد والنظر إلى مستقبله التعليمى والمهنى لإعداده جيداً من الآن.

ونجد أن عملية التشخيص هى عملية مستمرة مع تقديم البرامج والأساليب التعليمية والتأهيلية، وكذلك الوقائية من الإعاقات على مختلف صورها. فالتشخيص الوقائى يركز على الفرد ومستقبله وأسرته وخصوصاً أخوته واستجابة الأسرة للإعاقة وذلك للحد من تلك الإعاقة والآثار المترتبة عليها بقدر الإمكان.

مفاهيم في التقييم والتشخيص في التربية الخاصة:

حتى نستطيع أن نتعرف على مفهوم التقويم ينبغي لنا أن نتعرف أولا علي المفاهيم الأخرى المتشابهة والقريبة من مفهوم التقويم ونفرق بينها وبين مفهوم التقويم ومن هذه المفاهيم أو التعريفات هي:

الاختبار:

هو عبارة عن مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام يطلب من الدارسات الإجابة لها تحريرياً أو شفهياً أحياناً بوسائل أخرى مثل التمثيل والألعاب وغيرها ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التي لها علاقة بالمعارف والمهارات التي يقيسها الاختبار وتفحص الميسرة إجابات الدارسات وتحصل علي قياس أو قيمة رقمية لأداء الدارسة لهذه المعارف والمهارات.

القياس:

هو العملية التي يقدر بها أداء الدارسات بالنسبة للمعارف والمهارات والسمات المختلفة باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب ويعبر عن القياس بقيمة رقمية وبذلك فإن القياس أوسع من الاختبار بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات مثل الملاحظة أو قوائم التقدير أو بأي وسيلة أخرى تسمح بالحصول علي معلومات بصورة كمية ، والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمي أو الدرجة ولا يتضمن القياس ولا يتضمن القيابس حكما قيميا علي النتيجة.

التقييم:

هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى الدارسات أو طرق التدريس وإصدار أحكاما عليها باستخدام طرق وأدوات متنوعة.

التقويم:

التقويم هو عملية منظمة تستخدم فيها نتائج القياس أو أي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة ، في إصدار أحكام علي أداء الدارسات في جوانب المنهج أو جوانب سلوك الدارسات لمعرفة وتحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو بين النواتج الواقعية للتعلم والنواتج التي كانت متوقعة .ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى المتعلم.

التقدير:

هو يجمع بين القياس والتقييم ويعتمد على الخبرة والمعرفة في قياس الصفة أو السمة التي يصدرها الفرد.

التشخيص:

هو وصف أو تحديد مختصر للحالة التي يعاني منها الفرد ويشمل (القياس، والتقدير، والتقييم).

محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد الذين يعانون منها من الضرورة بمكان حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بدايات ظهورها بذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأفراد. وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهؤلاء الأفراد هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع البرامج والعلاج اللازم.

كما أن عملية تشخيص صعوبات التعلم تعد أمراً بالغ التعقيد، وربما يعود ذلك لأسباب عديدة منها: عدم وجود اتفاق عام حول مفهوم صعوبات التعلم بين العاملين في هذا المجال، وتعدد التفسيرات والمنطلقات النظرية للمتهمين بالبحث في هذا المجال.

وتحتاج عملية التعرف على حالات صعوبات التعلم إلى تجميع بيانات إضافية واسعة المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعاني من أحدى هذه الصعوبات أم لا.

ويمكن الاستناد على عدد من العوامل التى أوردها سيد أحمد عُثمان (١٩٩٠: ٣٠- ٣٢) والتي يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وتتضمن ما يأتي:

- ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.
- سجل المدرس المحتوي بيانات عن تحصيل المتعلم.
- تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات، أو معرفة بالخبرات الجديدة

- سلامة الطفل جسمياً وحسياً وعصبياً.
- الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.

وقد قدم كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٨٣ ـ ٨٩) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وهي:

١- التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة.

٢- ملاحظة ووصف السلوك: مثل كيف يقرأ ، ومهارات القراءة.

٣- إجراء تقييم غير رسمي: ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل الحرمان البيئي والثقافي.

٤- قيام فريق التقييم بإجراء تقييم: وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.

٥- كتابة نتائج التشخيص.

ويقترح كيرك وجالاغير Kirk & Gallagher (١٩٧٩) ثلاث محكات للحكم على ما إذا كان الطفل لدية صعوبات تعلم هي: -

١- محك التباعد بين القدرة العقلية وتحصيله الفعلي .

٢- محك الاستبعاد.

٣- محك التربية الخاصة.

ويمكن لمؤلف الكتاب إجمال المحكات التي تفيد في تشخيص صعوبات التعلم فى ستة محكات يمكن عن طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهذه المحكات هي:

(أ)- محك التباعد أو التفاوت Discrepancy Criterion:

إن التفاوت أو التباعد يمثل عنصراً أساسياً من العناصر الأساسية المشتركة في تعريف صعوبات التعلم حيثُ إنه "الفجوة التي توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه في العمل المدرسي".

وفى هذا الإطار يعرف عماد أحمد (٢٠٠٤: ٣٢٤ – ٣٢٥) التفاوت بأنه "عدم قدرة الفرد على التحصيل في أحد المجالات الأكاديمية بما يتناسب مع سنه وقدراته، ولا يكون ذلك ناتجاً عن أية إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية، أو أي ظروف مرضية أخرى".

ويذكر عبدالباسط خضر (٢٠٠٥: ٢٣) أن محك التباعد له مظهران هما:

١- التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي للمتعلم.

٢- التفاوت في المستوى التحصيلي للمتعلم في المقررات أو المواد الدراسية المختلفة.

ولأهمية محك التباعد في تشخيص حالات صعوبات التعلم، حاول المتخصصون في المجال البحث عن الطرق التي يتم على أساسها تحديد عند أية درجة من التباعد يمكن الحكم على الفرد بأنه يعانى من صعوبات تعلم ؟ وقد ترتب على ذلك التوصل إلى عدد من الصيغ والمعادلات الرياضية لاستخدامها في تحديد التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله، والتي حددها كل: من ويلسون (Wilson, 1981)، إيفانس (Evans, 1990)، ساتلر (Sattler, 1992)، دومونت وويلز (Dumont & Willis, 1999)، جيم (Jim, 2002)، وكاثلين (Kathleen, 2002) يمكن عرضها على النحو التالي:

١- التباعد القائم على الدرجات العمرية أو الدرجات الصفية:

يقوم هذا الأسلوب على أساس تحديد التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي، حيث يتم في العادة تحويل درجات القدرات والتحصيل إلى ما يقابلها من الدرجات العمرية أو الصفية. ويتم تقييمها باستخدام معادلة متوسط الأداء المتوقع.

وهناك العديد من المعادلات المستخدمة لحساب متوسط المستوى المتوقع للتحصيل الدراسي ومنها: أسلوب المستولى الصفي الفعلي، أسلوب السنوات الدراسية، أسلوب نسبة التعلم، حيث استخدمت هذه المعادلات في حالات عديدة للتعرف على صعوبات التعلم وتحديدها، وسوف يتم تناول كل أسلوب كما يلي:

أ- طريقة العمر العقلي الصفي وتحسب كالتالي:

صف القراءة المتوقع ـ العمر العقلي– ٥ سنوات

وتعتبر هذه الطريقة من أبسط الطرق المستخدمة في حساب التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله، إلا أنها لا تأخذ في اعتبارها عدد السنوات التي قضاها الفرد في المدرسة.

ب- طريقة عدد السنوات التي أمضاها الفرد في المدرسة وتحسب كما يلي:

صف القراءة المتوقع ـ عدد السنوات التي أمضاها الفرد في المدرسة × نسبة الذكاء + ١.

وظهرت هذه المعادلة للتغلب على القصور في المعادلة السابقة لأن هذه المعادلة تأخذ في الاعتبار كل من عدد السنوات التي قضاها الفرد في المدرسة والعمر الزمني والعمر العقلي ونسبة الذكاء.

ج- **طريقة نسبة التعلم وتحسب كما يلي:**

عمر القراءة المتوقع ـ العمر العقلي + العمر الزمني + العمر الصفي ÷ ٣

وعلى الرغم من دقة هذه الطريقة في حساب التباعد إلا أنها تساوى بين العمر العقلي والعمر الزمني والعمر الصفي في الأهمية عند حساب العمر التحصيلى المتوقع، كما أنها أهملت العلاقة القائمة بين الذكاء والتحصيل.

٢- التباعد القائم على الانحراف عن المستوى الصفي:

يستخدم هذا الأسلوب لتمييز المتعلمين ذوى التحصيل الدراسي المنخفض الذين تنخفض درجاتهم المدرسية بصورة ملحوظة عن المستوى الصفي.

وفى هذا الأسلوب تتم المقارنة بين المستوى ومستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وذلك بغرض التعرف على المتعلمين ذوى المستويات التحصيلية المنخفضة، فالتباعد في هذا الأسلوب هو عدد السنوات والأشهر دون المستوى الصفي الحالي.

ورغم أن هذا الأسلوب يعتبر أبسط الأساليب في حساب التباعد الأكاديمي، إلا أنه لا يأخذ في الاعتبار نسبة الذكاء، الأمر الذي دفع بعض الباحثين إلى التوصية بعدم استخدامه.

لذا فإن هذا الأسلوب يعد غير ملائم لتحديد درجات التباعد وذلك لأوجه النقد التالية:

أ- أنه لا يأخذ في الاعتبار القدرة العقلية عند المتعلم.

ب- أنه لا يأخذ تشتت الدرجات حول المتوسط في الاعتبار.

ج- يفتقر هذا الأسلوب إلى المرجعية المنهجية، حيثُ إنه لا يشير إلى المستوى الدراسي (القراءة، الحساب، العلوم، ... إلخ) الذي يجب وضع المتعلم فيه.

ومع ذلك، ورغم أوجه النقد السابق لهذا الأسلوب، إلا أنه مازال يستخدم على نطاق واسع، وربما يرجع ذلك إلى سهولة تطبيقه في التعرف على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم.

٣- اسلوب التباعد القائم على مقارنة الدرجات المعيارية [تحويل درجات اختبارات الذكاء والتحصيل إلى درجات معيارية]:

يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استخداماً في مجال تصنيف المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، ويهدف هذا الأسلوب إلى محاولة الحد من المشاكل التي تحدث لدى المتعلمين عند استخدامهم أسلوب المقارنة بين الدرجات العمرية والصفية، وفى أسلوب مقارنة الدرجات المعيارية، وتتم المقارنة بين التحصيل الدراسي والقدرات العقلية (نسبة الذكاء) على أساس معيار عام.

ويعتمد هذا الأسلوب على حساب الدرجة الموزونة Z. Score وفقاً لاختبارات مقننة لتقييم مستوى التحصيل الدراسي وحساب نسبة الذكاء، وذلك عن طريق المقارنة بين الدرجة المعيارية على اختبار الذكاء، والدرجة المعيارية على اختبار التحصيل الدراسي لإيجاد الفرق بين هاتين الدرجتين، بحيث نستطيع تحديد مدى التباعد بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي أو عدم وجود التباعد من خلال إجراء عملية طرح تتم وفق أسس موحدة، فإذا بلغ حجم التباعد بين الدرجات التي يتم إحرازها، وحجم التفاوت المحدد والمتفق عليه سلفاً أكثر، فإن المتعلم يصنف عندئذ ضمن فئة صعوبات التعلم، ومن ثم يحق له الاستفادة من البرامج المخصصة لهذه الفئة.

ويذكر عماد أحمد (٢٠٠٤: ٣٣١) أن هذه الطريقة نحتاج فيها إلى تحليل التباعد بين اختبار الذكاء واختبار التحصيل التي حصل عليها المتعلم في نهاية العام الدراسي، ويتم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية، ويعبر عن

الدرجة المعيارية بدرجة الاختبار في وحدات الانحراف المعياري، على سبيل المثال إذا كانت درجة المتعلم بلغت (١١٥) في الاختبار مع متوسط درجات الاختبار (١٠٠) وانحراف معياري (١٥)، نجد أن الأداء للانحراف المعياري الواحد فوق المتوسط، والدرجة المعيارية (الموزونة) المكافئة للدرجة (١١٥) هي تساوي واحد (واحد انحراف معياري فوق المتوسط).

ويتفق معظم الباحثين على أن أسلوب الدرجات المعيارية يحتوى على الخاصية الإحصائية الضرورية لتحديد التباعد الشديد، حيثُ إن هذا الأسلوب يمثل خطوة متقدمة لحساب التفاوت كمياً، ولكن هذا الأسلوب لا يأخذ في الاعتبار انحدار التحصيل نحو القدرة (نسبة الذكاء)، ويبدو ذلك واضحاً عندما تكون درجة الذكاء لدى المتعلم أعلى من المتوسط، حيث يصبح احتمالية وجود تباعد أكبر مقارنة مع المتعلم ذي الدرجة الأدنى من المتوسط.

ولزيادة فعالية هذا الأسلوب في قياس التباعد لابد من وجود درجة ثبات عالية لكلا الاختبارين الذكاء والتحصيل.

٤- أسلوب التباعد القائم على تحليل الانحدار نحو المتوسط لتحديد صعوبات التعلم:

يعد هذا الأسلوب واحداً من أفضل الأساليب التي يعتمد عليها في حساب التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي، وهذا الأسلوب عبارة عن معادلة توقعات وارتباط بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسي، ويراعى في هذا الأسلوب ظاهرة انحدار الدرجات نحو المتوسط، لأن الدرجات المرتفعة أو المنخفضة تنحدر على حد سواء نحو المتوسط وتسبب حدوث أخطاء في القياس، وتأتى أهمية هذا الأسلوب في ضبط الميل أو الانحدار.

وفى هذا الأسلوب يتم تقدير درجة التحصيل المتوقعة لكل مستوى من مستويات الذكاء.

ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب الإحصائية قبولاً لتحديد درجة التباعد ، وذلك لتلافى نقاط الضعف في الأساليب السابقة ، فهذا الأسلوب يأخذ في الاعتبار الانحدار نحو المتوسط عند المقارنة بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسي، ويبدو هذا عندما يكون الارتباط بين درجات الاختبارين منخفضاً ، وكذلك فإن هذا الأسلوب يأخذ في الاعتبار إلخطأ المعياري للقياس في الدرجات المختلفة.(Jim, 2002)

٥- التباعد القائم على أسلوب الجداول الحدية:

أقترح كل من تورجيسين وواجنير (Torgesen & Wagner, 1998)، جيتينجير وسيير (Gettinger & Seiber, 2000) أسلوب الجدأول الحدية للكشف عن التباعد بين الذكاء والتحصيل لتحديد صعوبات التعلم.

ويقوم هذا الأسلوب عند استخدامه على تحديد نسبة الذكاء التي حصل عليها المتعلم، وأيضاً تحديد درجة التحصيل التي حصل عليها فإذا كانت درجة التحصيل التي أحرزها المتعلم مسأوية لدرجة اختبار التحصيل الحدية الموجودة في الجدول المعد لذلك من قبل مقترحي هذا الأسلوب أو أقل منها ، فإن هذا يعنى وجود تباعد شديد ، ويدل هذا على أن المتعلم لديه صعوبات تعلم، حيث يبلغ المتوسط في اختبارات الذكاء (١٠٠)، والانحراف المعياري (١٥)، ولتطبيق نتائج هذا الاختبار الخاصة بالذكاء بالاقتران مع نتائج اختبار تحصيلي يبلغ متوسطه (١٠٠)، وانحراف معيارئي (١٥)، فإنه يمكن استخدام هذه الجدأول الحدية لتحديد صعوبات التعلم.

٦- أسلوب التباعد القائم على درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ:

في هذا الأسلوب يتم الاعتماد على حساب درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ من معادلة الانحدار نحو المتوسط حيث يوضح إيفإنس.(Evans, 1990) أنه عندما

نتوقع درجة التحصيل في ضوء اختبار الذكاء يجب أن يكون معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل مرتفعاً.

ومن ناحية أخرى إذا كان الارتباط بين اختبارات الذكاء والتحصيل منخفضاً فإن التنبؤ بدرجة التحصيل المتوقعة للتلميذ تكون غير موثوق فيها، لأن الدرجات المنخفضة تتحدر نحو المتوسط وتسبب حدوث خطأ في القياس، ودرجة الارتباط بين الذكاء والتحصيل تحدد الشكل النهائي لدرجة التحصيل المتوقعة في الاختبار، ولحساب درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ تستخدم درجة الذكاء الموزونة للتلميذ بواسطة الارتباط بين درجة اختبار الذكاء، ودرجة اختبار التحصيل الدراسي.

ومن ناحية أخرى فإن بعض المربين يرون أن فكرة التباعد أو التفاوت هذه تعتبر عديمة الجدوى من الناحية العلمية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وما قبلها حيثُ إننا لا نتوقع من الطفل في الصف الأول أو الثاني الابتدائي أن يرتفع مستوى تحصيله في القراءة أو الحساب، وعلى هذا الأساس يكون من الصعب أن نجد مثل هذا التفاوت الذي نبحث عنه، ولكننا نلاحظ وجود قصور في المهارات اللازمة لذلك.

ومن الجدير بالذكر أنه على الرغم من وجود بعض الانتقادات الموجهة لاستخدام محك التباعد في تشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم، نجد أن معظم الدراسات والبحوث السابقة في التراث النفسي والتربوي تستخدم اختبارات الذكاء في تشخيص حالات ذوى صعوبات التعلم.

(ب)- محك الاستبعاد: **Exclusion Criterion**

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي) أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية)، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي،

أو حالات نقص فرص التعلم، حيثُ إن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة.

(ج)- محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم:

ويقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط، قصور الإنتباه، الإحساس بالدونية يشيع تكرارها وتواترها لذوي صعوبات التعلم، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

(د)- محك التربية الخاصة Special Education Criterion:

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم، ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة الحس- حركية Kilesthetic (كتابة كلمات وجمل من الذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة.

(هـ)- محك العلامات النيورولوجية Neurological Signs criterion:

ويقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ، والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي (E.E.G) وتتبع التاريخ المرضي للطفل.

(و)- محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج:

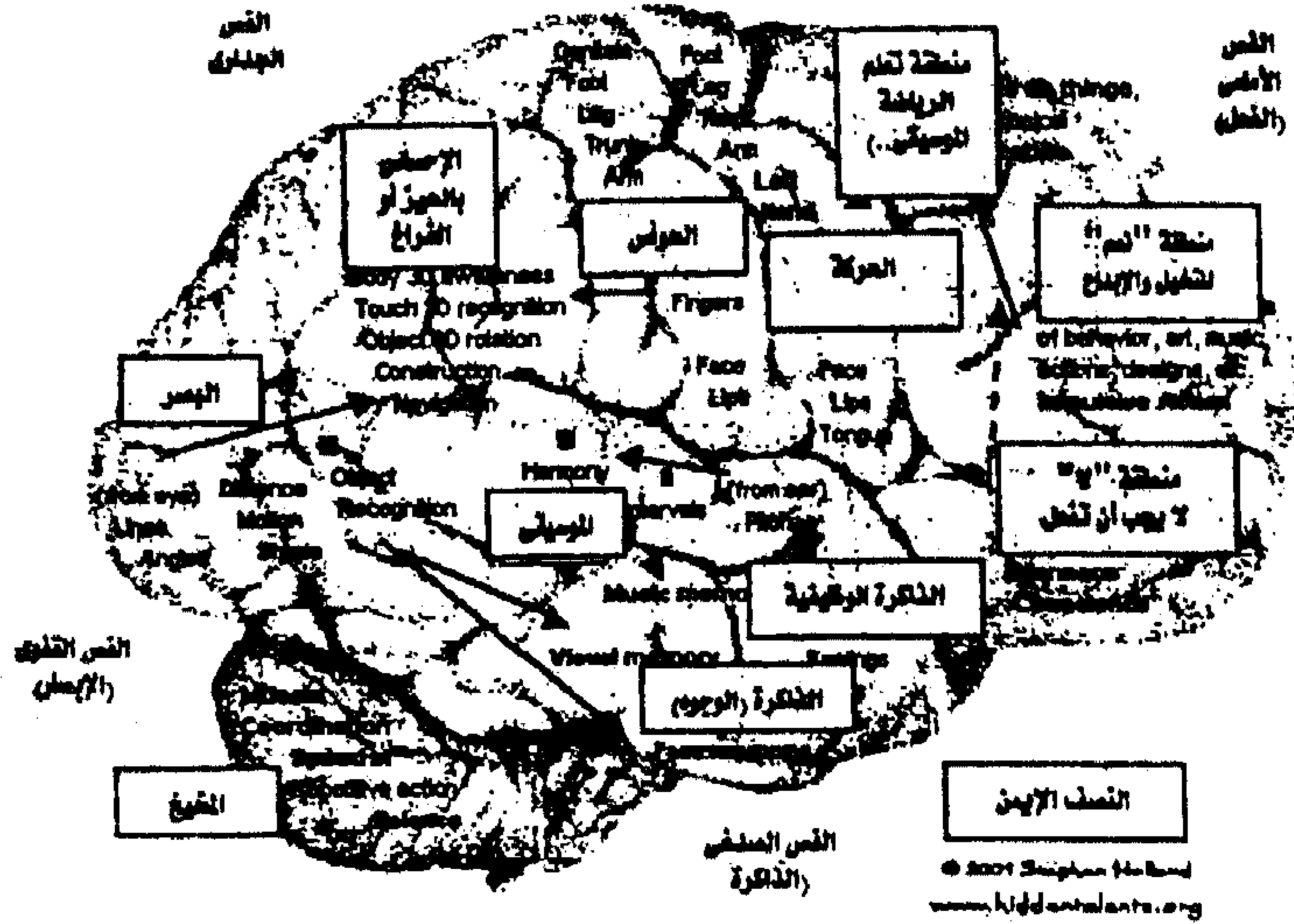
يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل والنضج، حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم.

(ز)- محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية):

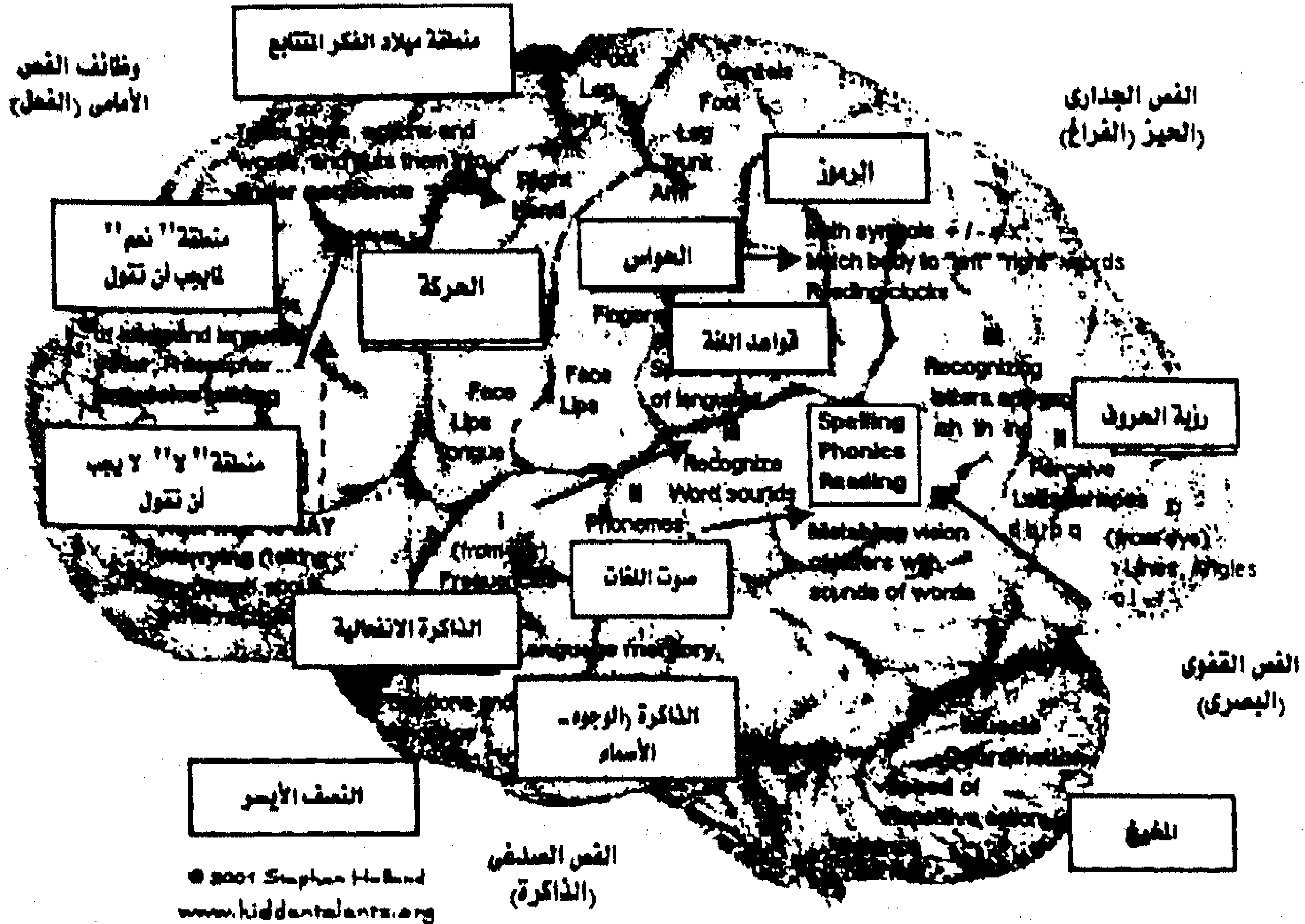
المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحتوي على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا. فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نري شرخاً عميقاً يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريباً يسميان النصفان الكرويان Hemispheres، ولكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم. أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم، ولكل من النصفين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير.

واستناداً إلى نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين بالمخ يرى سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ب: ٢٤) أن هناك اتفاق بين نتائج الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس الفسيولوجى ونتائج بحوث علم النفس المعرفي- والتي تشير جميعها إلى الفروق الأساسية في طريقة عمل كل من نصفي المخ الكرويين ولا تكمن فقط في نوع أو مضمون المعلومات المقدمة وإنما تمتد لتشمل اختلافات في أنماط معالجة وتجهيز هذه المعلومات المقدمة حيث يختص النصف الكروى الأيسر للمخ بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضياتية والسببية، فى حين يختص النصف الكروي الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحدسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة.

والشكلين التاليين يمثلان الوظائف التي يختص بها كل من نصفى المخ الكرويين.



شكل (١١) المراكز العصبية والوظائف المختص بها النصف الكروي الأيمن للمخ.



شكل (١٢) المراكز العصبية والوظائف المختص بها النصف الكروي الأيسر للمخ.

وفى ضوء الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين في المخ والتي اتضحت من الشكلين (١١)، (١٢) يمكن اعتبار أن للمخ وظيفة مزدوجة - إلى حد ما - حيث يشمل نظامين فرعيين مختلفين وظيفياً في عملية معالجة وتجهيز المعلومات مما جعل البعض يعبر عن المخ: بالمخ الأيمن والمخ الأيسر، والشواهد على اختلاف وظائف النصفين الكرويين في المخ عند معظم الأفراد تدعوا إلى التأمل والبحث للتوصل إلى صورة أكثر دقة عن كيفية عمل المخ.

ويرتبط محك التشخيص الذى نقترحه فى هذا الكتاب بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمخ (السيطرة المخية)، والتى يقصد بها "استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات".

وفى هذا الإطار يشير محمود عكاشة (١٩٩١: ٢٢) إلى أن أنماط معالجة المعلومات (الأيمن أو الأيسر أو المتكامل) يقصد بها "الأسلوب الشائع لدى الفرد في التعامل مع المعلومات وذلك من خلال تحديد النصف الكروي المسيطر لديه: ففي حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذي يفضل النمط الأيسر في معالجة المعلومات، ونفس الشيء بالنسبة للنمط الأيمن، وبناء على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان في معالجة المعلومات هما النمط الأيمن والنمط الأيسر، وفي حالة عدم سيطرة أي من النصفين الكرويين لدى الفرد يقال أنه متكامل.

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوى صعوبات التعلم، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وفـى هـذا الصـدد أشـارت نتـائج العديـد مـن الدراسـات والبحـوث الـتي أجريت على الأفراد ذوى صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم ووظائف النصفين الكرويين للمخ وأن السبب وراء ظهور هـذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيمن في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيمن) لـديهم ومنها دراسـات: شانون وريس (Shannon & Rice, 1982)، أبـرزت وبوليك (Obrzut & Boliek, 1986)، مورسـن (Morrison, 1989)، لطفـي عبدالباسـط (٢٠٠٠)، زيرا (Zera, 1997, 2001)، هويدا غنية (٢٠٠٢)، سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج)، وكوكس (Cox, 2007)، في حين أن الأسـاليب والأنشطة التعليمية وطرق التـدريس المستخدمة في المدارس الحالية تعتمد على النمط الأيسر في معالجـة المعلومـات (نصـف المخ الأيسـر) ممـا يجعـل الفصـل الدراسـي العـادي مكان فشل وإحباط بالنسبة للمتعلم الذي يسيطر على أداءه وظائف نصف من المخ دون الآخر في معالجة المعلومات ومن هنا تنشأ لديه صعوبات التعلم.

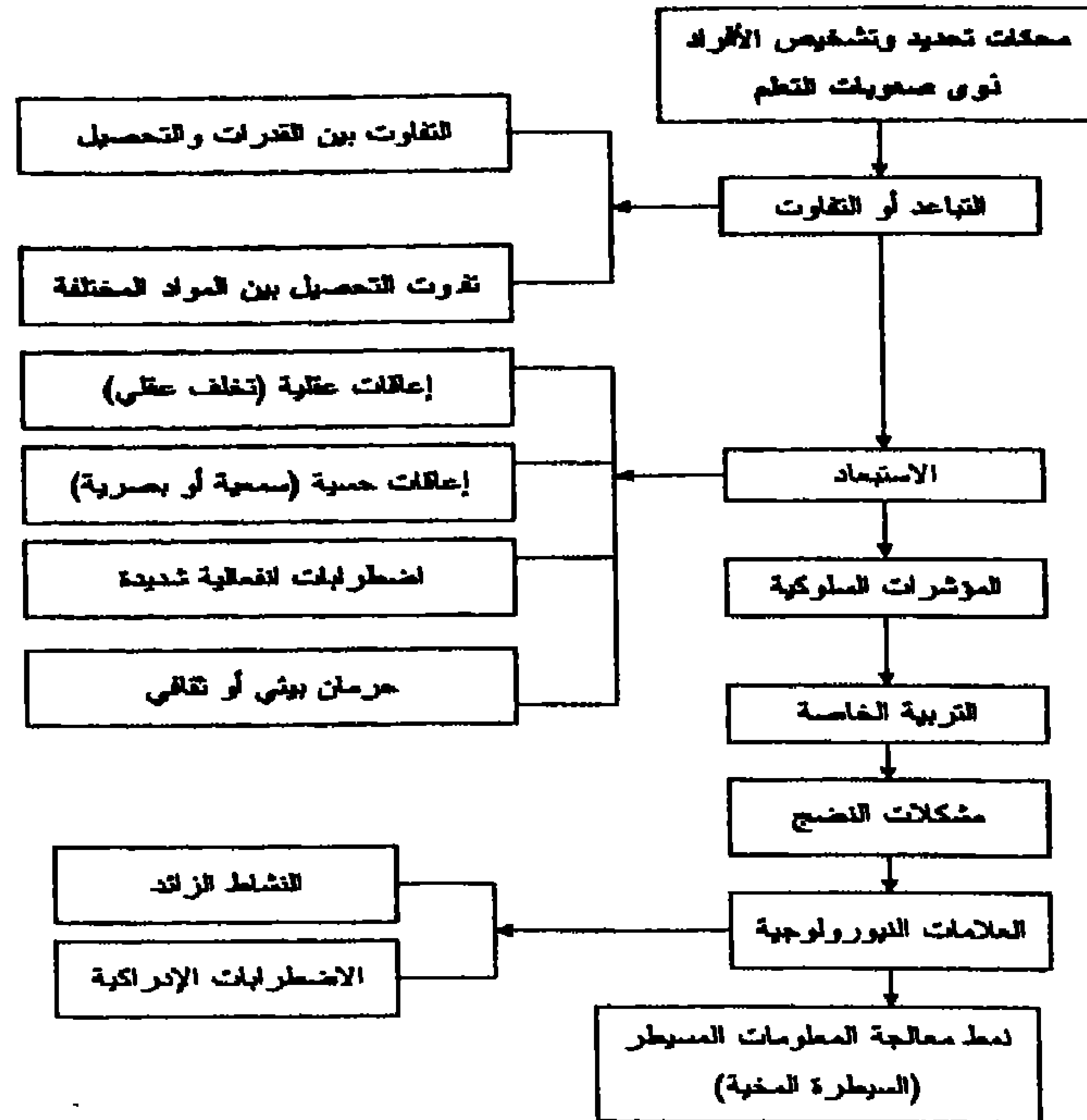
وعلى الـرغم مـن التخصـص الـوظيفي لكـل مـن نصـفى المخ الكـرويين، فإن تلك الوظائف ليست قاصرة على نصف كروى واحد بالمخ دون الآخـر، وأن كـل منهمـا لـيس بالضـرورة أن يعمـل بصـورة مسـتقلة حيـث يمكـن للفـرد أن يستفيد من وظائف النمط المتكامل في معالجة المعلومات التي يقوم بها كل نصـف. ومـن هنـا يصـبح التكامـل بـين وظـائف النصـفين الكـرويين والوظيفـة الديناميـة للمخ كفكـرة أكثر قبولاً من فكـرة سيطرة أحد نصفى المخ علـى الآخر.

وبعد العرض السابق فإنه تجدر الإشارة هنا بأن نقول أن سيطرة وظـائف أحـد نصفى المخ الكـرويين علـى الآخـر يعد مؤشـراً حقيقيـاً لوجـود صـعوبات التـعلم لـدى الأفـراد، ومـن ثـم يعتبر محكـاً تشخيصياً جديداً يقترحه ويقدمه مؤلف الكتاب للتعرف على الأفراد ذوى صعوبات التعلم فى المؤسسات التربوية والتعليمية فى البيئة المصرية والعربية.

كما تجدر الإشارة هنا أيضاً بأن نقول أن هذا المحك يمكن تطبيقه وتحقيقه عن طريق استخدام مقاييس لأنماط التعلم والتفكير أو مقاييس لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ.

ومن خلال العرض السابق لمحكات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم ينصح مؤلف الكتاب الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم بأن يتحرروا من نمطية وأحادية التشخيص السائدة والمداخل التشخيصية أحادية البعد وأن يعتمدوا على أكثر من محك من محكات التشخيص التي استخدمت في الدراسات والبحوث السابقة، كما يدعوا المؤلف أيضاً الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم باستخدام مدخل تشخيص متعدد الأبعاد عند تحديد الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأن يخوضوا فى أفكار وإتجاهات جديدة مثل فكرة واتجاه نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية) الذى اقترحناه فى هذا الكتاب وكان لنا السبق فيه.

ويمكن توضيح محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف في الشكل التخطيطي التالي:



شكل (١٣) محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف.

خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

الأفراد ذوى صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة، ولديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشتركة بينهم، وأيضاً يوجد لكل فرد ما يميزه من بعض الخصائص التي ينفرد بها عن الآخرين.

ولقد نالت معرفة خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم اهتماماً كبيراً وأجريت فيه العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسيولوجية التي تميز هؤلاء الأفراد على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على ذوي الصعوبات في التعلم من خلال خصائصهم وسماتهم الشخصية، كما أن معرفة هذه الخصائص يساعد الأهل والمعلمون والمتخصصون على اكتشاف هؤلاء المتعلمين في وقت مبكر مما يساعد على إمداد المتعلم بالمساعدة الصحيحة وإعطائه الفرصة لتنمية المهارات المطلوبة لكي يحيا حياة ناجحة.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الفرد في المدرسة، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص سلوكية، وخصائص عقلية معرفية، وخصائص نفسية، خصائص اجتماعية، خصائص لغوية، وخصائص حركية.

أ- خصائص سلوكية:

يتميز المتعلمين ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية، والتي تمثل انحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم في المدرسة، واتفقت الكثير من الدراسات وأهمها دراسات: ميكر وأودال (Maker & Udal, 2002)، سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ب: ١١)، قحطان الظاهر (٢٠٠٥: ٢٤١)، وسُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) على تميز هؤلاء المتعلمين بعدة خصائص سلوكية وهي:

١- العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاعية.

٢- العجز عن مسايرة الأقران.

٣- الاعتماد على الآخرين والإتكالية.

٤- النشاط الحركي الزائد (المفرط) دون مبرر.

ب- خصائص عقلية معرفية:

على الرغم من أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية، إلا أن منهم ذوى صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم أو أي مادة دراسية أخرى، واتفقت العديد من الدراسات وأهمها دراسات: أحمد عبدالله (٢٠٠٢: ١١٤)، أحمد عواد ومجدي الشحات (٢٠٠٤: ١٢٦ ـ ١٢٩)، وسُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء المتعلمين عن غيرهم، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١- قصور الإنتباه وقصور التآزر الحسي.
٢- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والإنتباه والذاكرة.
٣- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
٤- تبنى أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتدخل وتؤثر سلبياً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

ج- خصائص نفسية:

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين، ووجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

١- انخفاض تقدير الذات.
٢- انخفاض الدافعية للإنجاز.
٣- انخفاض مستوى الطموح.
٤- يظهرون ضعفاً ملحوظاً في تقدير السلوك. حيث أكدت ذلك دراسات عديدة منها: العثمان (Nawal Al-Othman, 2001: 11)، العزب زهران وعبد الحميد علي (٢٠٠٢: ١٢٠)، وسُليمان عبدالواحد.(٢٠٠٥ ب: ١١، ٢٠٠٧ ج: ٢٣)

د- خصائص اجتماعية:

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً هاماً يسهم في الحكم على الإنسان السوي، وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء المتعلمين مثل دراسات: ديمتروفسكي وآخرين (Dimitrovesky

et al, 1998، (2000، كان وجوى (Kane & Joy, 2002)، حسن مصطفى (٢٠٠٣: ١٩٨ ـ ١٩٩)، فائقة بدر (٢٠٠٦: ٤٠٤)، وأسامة البطاينة وآخرين (٢٠٠٩: ٧٤ ـ ٧٥) وجد أنهم يتميزون بخصائص هي:

وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهى:

١- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

٢- ضعف الثقة بالنفس.

٣- لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.

٤- سوء التوافق الاجتماعي.

هـ- خصائص لغوية:

يشير سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) إلى أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم لديهم العديد من الخصائص اللغوية والتى تتمثل فى:

١- صعوبات فى اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

٢- الكلام المطول الذى يدور حول فكرة واحدة أو المقصور على وصف خبرات حسية.

٣- عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.

٤- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب وجود اضطراب بالنصف الكروى الأيسر للمخ والمسئول عن اللغة.

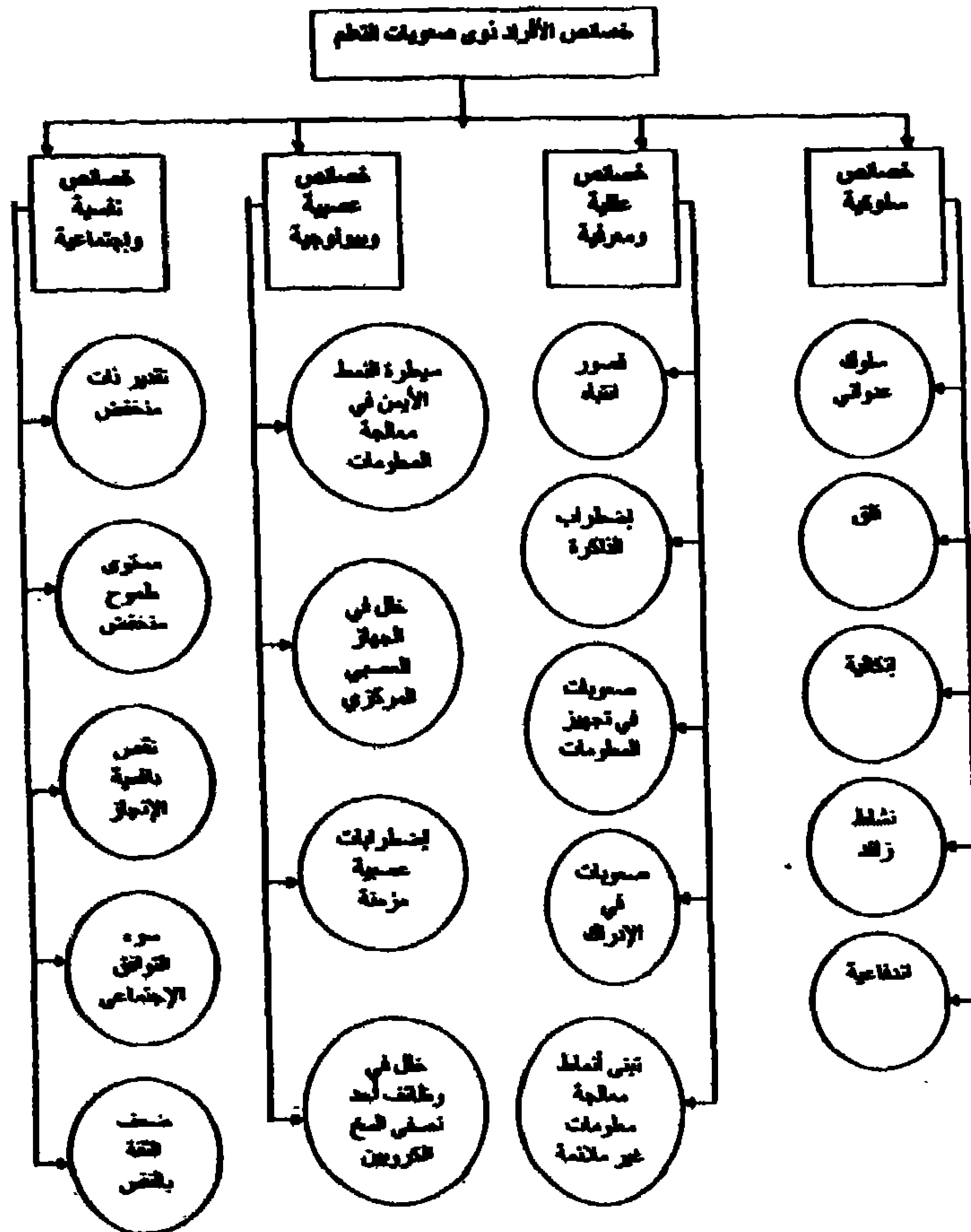
و- خصائص حركية:

يذكر سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) أن الأفراد ممن لديهم صعوبات فى التعلم يظهرون مشكلات فى الجانب الحركى ومن أهم هذه المشكلات:

١- المشكلات الحركية الكبيرة: والتى تشتمل على مشكلات التوازن العام والتى تضم مشكلات فى (المشى، الرمى، الإمساك، والقفز).

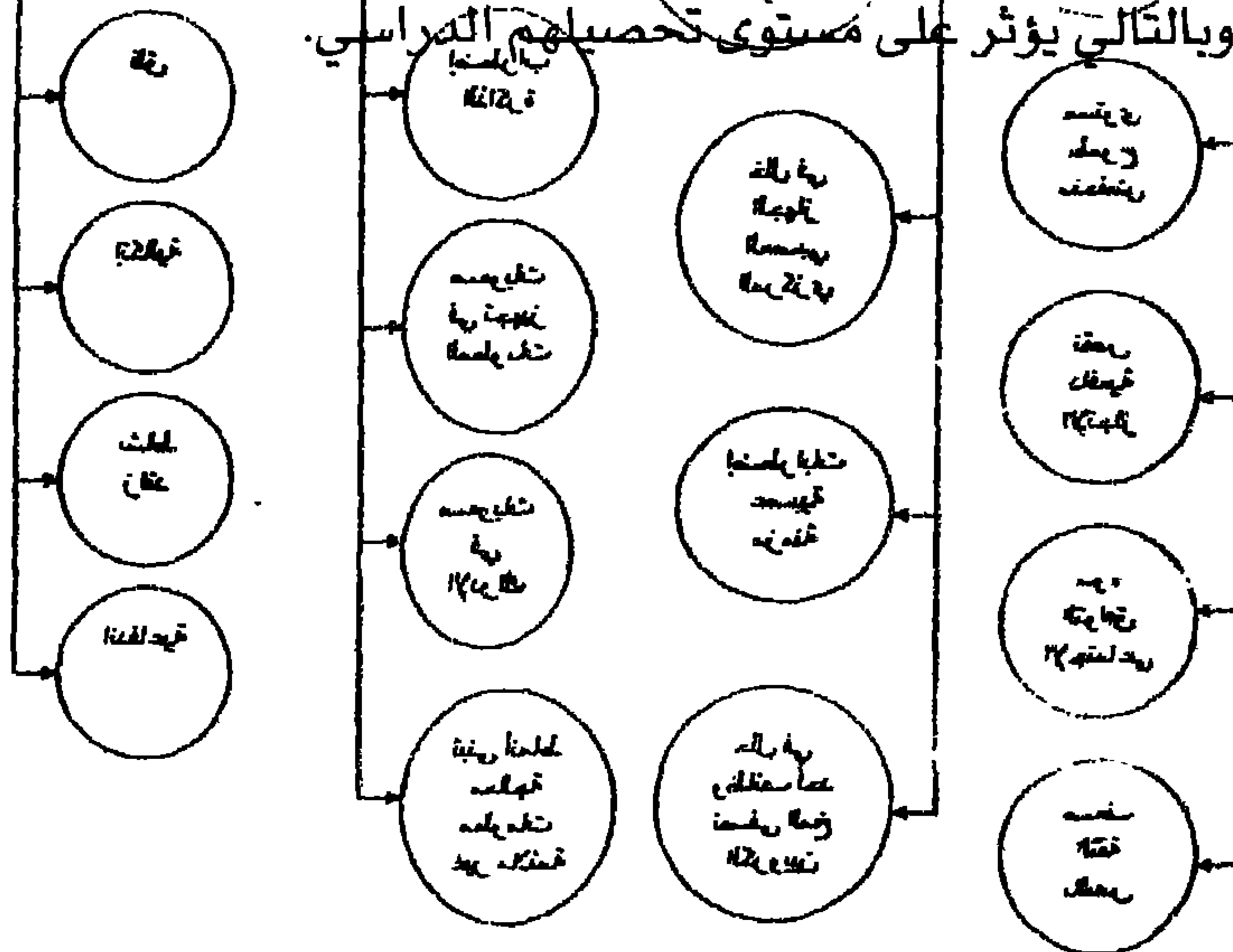
٢- المشـكلات الحركيـة الصـغيرة: والتـى تظهـر فـى شـكل طفيـف فـى (اسـتخدام اليـدين فـى الرسـم والتلـوين، الكتابـة، واسـتخدام المقـص وغيرهـا)، وكـذا وجـود صـعوبة فـى اسـتخدام أدوات الطعـام مثـل (الشوكة، والسكين).

ومـن خـلال العـرض السـابق لخصـائص الأفـراد ذوى صـعوبات الـتعلم، يسـتخلص مؤلـف الكتـاب منهـا مجموعـة مـن الخصـائص، يمكـن عرضـها توضيحياً بالشكل التالي:



شكل (١٤) خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم كما يراها المؤلف.

يتضح مما سبق أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم Learning Difficulties لديهم مجموعة من الخصائص السلوكية والعقلية والمعرفية والنفسية والاجتماعية التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدمهم في التعلم في المدرسة، بل وتؤثر أيضاً على شخصيته، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها. كما نلحظ أيضاً أنه من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها كل فرد يعاني من صعوبات التعلم؛ حيثُ إنهم مجموعة غير متجانسة، كما أن الخصائص التي يمكن ملاحظتها لدى فرد يعاني من صعوبة ما في التعلم، قد لا يمكن ملاحظتها لدى بعض الأفراد الآخرين ممن يعانون من صعوبات التعلم، حيثُ إن هناك درجة عالية من التنوع والاختلاف ضمن المجموعة الواحدة؛ لذلك يفضل التركيز على الخصائص السلوكية للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، نظراً لوجود بعض ممن لا يعاني من مشكلات عضوية، أو نمائية، أو عقلية؛ إلا إنهم يسلكون بأسلوب غير مناسب وهذا يؤثر على عملية معالجة المعلومات، وبالتالي يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي.



شكل (31)

الفصل الخامس

الأساليب والإستراتيجيات التربوية
المستخدمة في علاج صعوبات التعلم

مقدمة

لقد ترتب على اختلاف التفسيرات التي قدمها المتخصصون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم أن دار جدل واسع في كيفية علاج صعوبات التعلم لذلك ظهرت مناحي عديدة وفنيات متنوعة لمقاومة آثارها السلبية أو التقليل من آثارها على أقل تقدير.

وفي هذا الصدد فإن العديد من الطرق والبرامج والأساليب والإستراتيجيات العلاجية كاتجاه العلاج الكلاسيكي (التقليدي) القائم على مهمات تشبه المحتوى الدراسي الذي يواجه فيه المتعلم صعوبة في تعلمه والذي ينظر إليه مؤلفو الكتاب على أنه نوع من المسكنات التي تعطى للمريض لتسكين آلامه لفترة محددة من الوقت إذا جاز التشبيه، وهناك اتجاه العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات الذي يركز على علاج العمليات المعرفية الداخلة في إكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة. كما يهتم هذا الاتجاه المعرفي بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات وفى عملية التعلم والتفكير. وتتبنى الدراسة الحالية هذا الاتجاه - اتجاه العلاج المعرفي القائم على نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ – في علاج صعوبات التعلم أو التخفيف من حدتها.

وسوف يتم إلقاء الضوء على أهم هذه الأساليب والإستراتيجيات التربوية العلاجية، وذلك على النحو التالي:

(أ)- إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية:

يفترض مقترحوا هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد العمليات النفسية المتضمنة في موضوعات التعلم، وحينئذ يتم تدريب الأطفال لتحسين العمليات نفسها، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة وأوجه القصور لدى المتعلم في مهارة التعلم.

(ب)- إستراتيجية تحليل المهمة:

تعد إستراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد قصروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي سيُدرس.

وهناك اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوبي التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة.

(ج)- إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً:

وهذه الإستراتيجية تعتمد على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين، وتهتم الإستراتيجية بتقييم قدرات الطفل وصعوباته، والقيام بتحليل المهمة، ومعرفة المهارة الواجب تنميتها.

ويذكر كالفانت وكينج (Chalfant & King, 1976) أن هذه الإستراتيجية القائمة على التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً، لم يتم النظر إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، وقد نظر إلى العمليات على أنها سلسلة من العمليات العقلية

المتعلمة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بالمهمة كما أن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة وهى بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب.(كيرك وكالفانت، ١٩٨٨: ٩٣ – ٩٤)

(د)- إستراتيجية تعديل السلوك:

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للفرد كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشتت الإنتباه والنشاط المفرط، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين في الحساب واللغة.

(هـ)- إستراتيجية التدريب المباشر للمخ:

تعد الإستراتيجية المباشرة لتدريب المخ من أساليب العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

ولقد قامت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ والذي يعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر لديه، ومن هذه الدراسات: دراسة بيكر وآخرين (Bakker et al, 1990)، جريس (Grace, 1992)، كابرز (Kappers, 1997)، هويدا غنيه (٢٠٠٢).

ويذكر جادس (Gaddes, 1993 442)، أن هناك بعض الأمثلة التي توضح كيف أن المعرفة بالمخ ووظائفه تسهل ابتكار وتصميم خطة علاجية للاستفادة بالجانب الصحي لكلا النصفين الكرويين بالمخ عند الطفل منها: أن بعض الأطفال ذوي الصعوبات الحادة في تعلم حروف الهجاء قد يتعلمونها بسهولة عن طريق الغناء أولاً ثم يتعلمون كيف يكتبونها ثانياً.

وقد يحدث ذلك مع الفرد الذي يسيطر لديه النمط الأيمن في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيمن) أكثر من النمط الأيسر في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيسر) ويبدو أن هذا الميكانيزم هو نفسه الذي يمكن الأفراد الذين لديهم تهتهة Congenital stutterers أن يقوموا بغناء الكلمات بطلاقة تامة.

وفي ذلك يذكر أوبرزت وبوليك (Obrzuta & Bolike, 1986, 312) أيضاً أن الهدف النهائي لتطوير البرامج العلاجية التي تقوم على أساس نفس عصبي للأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هو أولاً فهم العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والتعلم المدرسي وبعدها نستطيع من خلال معرفة العلاقة بينهما أن نطور برامج علاجية لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مما تقدم يمكن ملاحظة أن معرفة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف نصفي المخ) والسلوك قد ساعدت العديد من الباحثين على تطبيق هذه المعرفة في محاولة للتغلب على بعض صعوبات التعلم لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو إستراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب وإستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها.

إستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر لذوى صعوبات التعلم:

التدخل المبكر ميدان حديث العهد نسبياً في معظم دول العالم، وهذا الميدان يُعنى بتربية وتدريب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، ما يزال هو بتربية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في معظم الدول العربية، بل هو لم يولد بعد في بعضها. لكن الحاجة إلى برامج التدخل المبكر هي حاجة أساسية لم يعد ثمة شك في أولويتها بالنسبة لكل المجتمعات الإنسانية وليس لمجتمع أو مجتمعات محددة دون غيرها.

تعريف التدخل المبكر:

التدخل المبكر هو تقديم الخدمات الطبية والتربوية والعلاجية الطبيعية والوظيفية والنطقية من خلال تصميم برامج تربوية فردية بالأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الذين هم في السنوات الست الأولى من أعمارهم.

مبررات التدخل المبكر:

يدرك الخبراء في ميدان التربية الخاصة أهمية التدخل المبكر، لأنه يؤدي إلى الوقاية من المشكلات في النمو، ويقلل من تأثيرات الإعاقة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. فمظاهر النمو المختلفة مترابطة، ولذا فبدون التدخل المبكر قد يقود الضعف إلى ضعف آخر، أو قد تؤدي الإعاقة إلى إعاقات أخرى.

ومن جهة أخرى فقد تبين أن للخبرات الأولية في الحياة تأثيرات كبيرة على النمو في جميع جوانبه. فمرحلة الطفولة المبكرة يحدث فيها ما يُعرف باسم فترات النمو الحرجة، حيث يكون الطفل في ذروة استعداداته وقابليته للنمو والتغيير، ولذلك فالتدخل المبكر يسعى إلى استثمار هذه الفترات لتطوير القدرات العقلية واللغوية والاجتماعية للطفل ولا تقتصر خدمات التدخل المبكر على ما يقدمه من خدمات، للطفل، فخدماته تتعدى ذلك إلى الأسرة حيث يوجهها إلى كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة قبل أن تتطور لديها أنماط رعاية وردود فعلٍ مناسبة أو غير بناءة. وبما أن التدخل المبكر يعمل على تحسين الوضع الصحي والنمائي العام للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، فإنه بالتالي يعمل على خفض التكاليف المادية للعلاجات الطبية وغير الطبية التي قد تحتاجها هذه الفئة من الأطفال في المستقبل.

ويما أن مرحلة ما قبل المدرسة لها أهميتها الخاصة، إذ أجمع المربون وعلماء النفس على اعتبارها أهم فترة عمرية تمر في حياة الإنسان، ومن هنا فإن التدخل المبكر في هذه المرحلة يعتبر أمراً على درجة كبيرة من الأهمية، فهو إن لم يكن قادراً على معالجة ما يطرأ من مشكلات في تلك المرحلة، فهو قادر على تخفيفها، أو على الأقل قادر على منع تفاقمها في المستقبل.

الإستراتيجية وبرامج التدخل:

يرى الخبراء في ميدان التربية الخاصة الإستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم يختلف شكلاً ومضموناً من طفل لآخر، ولكن هنالك قاسماً مشتركاً يلتقون عنده عندما يتحدثون عن الإستراتيجيات والبرامج بشكل عام، وخرجوا بتصنيف لتلك البرامج إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

١- فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيئية.

٢- فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية.

٣- فئة البرامج العلاجية – التصحيحية الموجهة نحو الأطفال المتأخرين نمائياً أو عقلياً.

وفيما يتعلق بالبرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة لأسباب بيئية، أتضح أن بعض المتغيرات المحددة تلعب دوراً رئيسياً في تحديد فاعلية برامج التدخل المبكر المقدمة لهم. ومن أهم هذه المتغيرات:

١- مستوى كثافة التدخل: فكلما كان التدخل المبكر مكثفاً أكثر (بمعنى أنه يتضمن تفاعلاً واسعاً وكبيراً مع الأطفال وأسرهم)، التأثيرات النمائية والسلوكية أكبر.

٢- موعد البدء بالتدخل المبكر: فكلما كان التدخل مبكرا أكثر (منذ لحظة الولادة وإلى الثالثة من العمر) كانت الفائدة بالنسبة للأطفال أكبر.

٣- مدة التدخل المبكر: تبين أنه كلما طالت مدة التدخل، بحيث تتضمن تقديم الخدمات للأطفال إلى أن يبلغوا سن المدرسة، بل حتى بعد دخولهم المدرسة، كانت النتائج أفضل.

٤- مدة دعم الأسرة: فكلما عملت برامج التدخل المبكر على إشراك الوالدين في برامج التدخل أكثر، وقدمت لهما البرامج التدريبية، كانت التأثيرات على الأطفال أكبر.

٥- كنايات المعلمين واتجاهاتهم: تتناسب برامج التدخل المبكر في فاعليتها تناسباً طردياً في اتجاهات المعلمين الإيجابية وقدراتهم الشخصية المتطورة، علأوة على ذلك فعلى الرغم من أهمية منهاج التدخل المبكر المستخدم، إلا أن الأكثر أهمية من ذلك هو البيئة التي يتم تدريب الأطفال فيها، فالبيئة الإيجابية والإنسانية الدافئة هي المحك الحاسم.

أما برامج التدخل النمائي الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية أو طبية، فمنها ما يتصل بالبرامج المقدمة في وحدات العلاج المركز لحديثي الولادة، ومنها ما يتصل بالبرامج للأطفال بعد الخروج من المستشفيات. ويشمل التدخل المبكر للأطفال في وحدات العلاج الإثارة الحسية (السمعية، البصرية، اللمسية، الحركية، والحسية). وبالرغم من التباين الملحوظ في نتائج الدراسات التي حاولت التحقق من فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر، فإن معظم الدراسات على اختلاف منهجيتها أشارت إلى تحسن قصير المدى (ست شهور إلى سنة) على الأقل. ولكن بعض الدراسات تشير بوضوح إلى أهمية تطوير البرامج على المستوى الفردي، وأن تكون هذه البرامج قابلة، وأن تتصف بكونها وظيفية، وتراعي المستوى النمائي العصبي للطفل، حيثُ إن الإثارة الزائدة قد تزيد من مستوى عدم استقرار الجهاز العصبي الذاتي.

كذلك فإن الدراسات والبحوث العلمية الحديثة تؤكد على أهمية عدم اقتصار التدخل المبكر على الإثارة الحسية فقط وايلاء العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين الوالدين وطفلهما جل الاهتمام.

وبالنسبة للبرامج الوقائية المقدمة للأطفال المعرضين للخطر لأسباب بيولوجية طبية وذلك بعد خروجهم من المستشفى، فهي تشمل تزويد الطفل ووالديه بالبرامج التدريبية اللازمة لتشجيع مظاهر النمو الطبيعية. وبوجه عام، ثمة أدلة متزايدة على الفائدة طويلة المدى نسبياً لهذه البرامج، وبخاصة تلك الموجهة نحو الوالدين.

أما بالنسبة للدراسات التي حاولت تقييم مستوى فاعلية البرامج العلاجية– التصحيحية. للأطفال المتأخرين نمائياً والمعاقين، فهي تواجه تحديات منهجية من نوع خاص. ولعل أكثر تلك التحديات وضوحاً الأطفال المستهدفين من حيث فئة الإعاقة وشدتها وأسبابها واختلاف خصائص أسر الأطفال وكذلك تنوع برامج التدخل المبكر.

ومهما يكن الأمر، فإن عشرات الدراسات التجريبية أوضحت فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر لا بالنسبة للأطفال فحسب وإنما بالنسبة لأسرهم أيضاً. فهذا التدخل يطور القدرات المعرفية للأطفال والقدرات النمائية الأخرى، ويحول دون التدهور النمائي، ويجعل الأسرة أكثر قدرة على القيام بوظائفها وأدوارها.

وقد قام مؤلف الكتاب الحالى بمراجعة شاملة لأدبيات التدخل المبكر التجريبية، وتوصل إلى أن الباحثين والعلماء في ميدان التربية الخاصة قد قدموا اقتراحات عامة للعاملين في ميدان التدخل المبكر، تتمثل فيما يلي:

أ- يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر فلسفة واضحة تعمل بمثابة الموجه والدليل إلى العمل مع الطفل وأسرته.

ب- يجب أن تحدد برامج التدخل المبكر المكونات الرئيسية للخدمات المقدمة، كيفية تحقيق تلك المكونات للأهداف المرجوة.

ج- يجب أن تدرك برامج التدخل المبكر أنها تعمل في محتوى أسري ومجتمعي، وأنها لن تستطيع تحقيق أهدافها دون تلبية حاجة الطفل وأسرته أيضاً.

د- يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر موقفاً إنسانياً إيجابياً نحو الأطفال وأسرهم، ومثل هذا الموقف يقود إلى الاهتمام ببناء مواطن القوة، ولا يركز فقط على مواطن العجز.

هـ- يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر موقفإنياً.

و- يجب أن تكيف برامج التدخل المبكر الفردية للأطفال وأسرهم، أما البرامج التي تفتقر إلى المرونة وتحدد عناصرها مسبقا ولا يجري عليها أي تعديل، فهي برامج تفتقر إلى الفاعلية.

ز- يجب أن تكون برامج التدخل المبكر واقعية من حيث التغيرات في الأداء التي يتوقع تحقيقها نتيجة للتدخل.

ج- يجب أن تعتمد برامج التدخل المبكر المحكات التالية للتحقق من فاعليتها: التشخيص، شدة الإعاقة، عمر الطفل عند الالتحاق بالبرامج، مدة التدخل وكثافته.

ح- يجب أن تراعي برامج التدخل المبكر مدى حاجة الأسرة إلى الدعم وقدرتها على المشاركة في البرنامج.

المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم:

أ- في مرحلة رياض الأطفال:

- اللغة والتفكير: مشاكل في اللفظ، ثروة لغوية غير مناسبة. عدم الرغبة في السماع للقصص، صعوبة في تذكر الأسماء والألوان والأعداد...، استخدام

مفرط لكلمات مثل هو وهذا وهناك...، مشاكل في تكوين الجمل واستخدامها المناسب.

- الحساب: صعوبة في فهم الكمية وحفظها، صعوبة في بناء التسلسل التصاعدي أو التنازلي من خلال العد، صعوبة في الترتيب حسب الحجم، وصعوبة في كتابة وقراءة الأرقام.
- الإصغاء والتركيز: حركة زائدة، تشتت بارز بالمقارنة مع الأقران، عدم إتمام المهمات، مزاج متقلب وعدم تقبل الخسارة.
- المجال البصري حركي: صعوبة في إتمام المهمات التي تحتاج إلى تمييز الأجزاء، صعوبة في تمييز الصورة والخلفية، صعوبات في العضلات الدقيقة، والامتناع عن فعاليات الرسم والتلوين والقص .. إلخ.
- المجال السلوكي ـ اجتماعي: صعوبة في المبادرة لعلاقات اجتماعية، صعوبة في فهم المواقف الاجتماعية وتقبل القوانين، وصعوبات في التأقلم بالعمل في المجموعة وأخذ الدور.

ب- في المرحلة الإبتدائية:

- القراءة والكتابة: الامتناع عن القراءة، صعوبة في الربط بين شكل الحرف والحركات وأصواتها، صعوبة في تكوين الكلمات من أجزاء الكلمات، أخطاء في القراءة، قراءة بطيئة، أخطاء إملائية ملفتة للانتباه.
- الحساب: أخطاء في الحساب (الجمع والطرح والقسمة والضرب)، صعوبة في الربط بين المشاكل الحسابية وعمليات الحسابية ذاتها.
- المجال البصري ـ حركي: خط غير مقروء، مسكة قلم غير مريحة (ارتخاء أو ضغط كبير)، صعوبات في ترتيب الخط والصفحة، بطء في الحركة وفي المهمات التي تعتمد على العضلات الدقيقة.

ج- في المرحلة الإعدادية:

- القراءة والكتابة: أخطاء قرائية، بطء في القراءة والكتابة، الامتناع عن القراءة الجهرية، صعوبات في التعبير الكتابي، صعوبات في تعلم القراءة والكتابة في اللغات الجديدة، أخطاء إملائية كبيرة.
- المجال البصري- حركي: خط غير مقروء، صعوبات في مسكة القلم، الامتناع عن الكتابة، صعوبة في التنظيم.

د- في المرحلة الثانوية:

- القراءة والكتابة: فجوة كبيرة بين التعبير اللفظي مقابل التعبير الكتابي، صعوبة في التعلم المستقل دون مساعدة، تدهور ملحوظ في النتائج الأكاديمية بالمقارنة مع السنوات السابقة.
- اللغة والتفكير: تفسير خاطئ للمعلومات، صعوبة في جمع معلومات مشتركة من قراءات متعددة، صعوبة في التوصل إلى الأفكار المجردة والتعبير عنها، صعوبة في توظيف إستراتيجيات تعلم مفيدة، صعوبة في تذكر المعلومات أثناء الامتحانات على الرغم من دراستها.
- الذاكرة، الإصغاء، والتركيز: صعوبات في تجميع المعلومات وكتابتها أثناء الحصص، تعب مزمن، صعوبة في إنهاء المهمات، الاهتمام الزائد أو عدم الاهتمام للتفاصيل.
- المجال البصري ـ حركي: بطء في تنفيذ المهمات، التلعثم الحركي، عدم الخوض في الألعاب الرياضية.

توجيهات للوالدين في كيفية مساعدة الطفل ذي صعوبات التعلم:

يستعرض مؤلف الكتاب في هذه السطور بعض المعلومات عن المشكلات الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويوصي الوالدين بالقيام بها لمساعدة أبنائهم على تحسين مهاراتهم في الاستماع والكلام والابصار والحركة، وهذه بعض الطرق المثلى التي ترشد الوالدين للتعامل مع الطفل:

- ينبغي تخصيص أوقات محددة من النهار ليعمل فيها الوالدان مع الطفل صاحب المشكلة.
- يفترض ان تكون فترات العمل قصيرة في البداية ومن ثم يمكن تمديدها تدريجيا ، ومن المفيد ان ينتهي العمل مع الطفل حين يبلغ ذروة شعوره بالنجاح مع الحرص على عدم دفعه إلى حافة الشعور بالفشل.
- ينبغي ان يتحلى الوالدين بالصبر والموضوعية بعيدا عن العواطف قدر المستطاع، ولتكن نغمة صوتيهما هادئة وحازمة عند الكلام مع الطفل.
- ينبغي الحرص على ان تكون التوجيهات والأوامر قصيرة وبسيطة بحيث يستوعبها الطفل بسهولة.
- اذا شكا الطفل من صعوبة في أداء أحد التدريبات أو الاعمال ينبغي الانتقال به إلى تدريب اسهل، ثم يعاد إلى تدريبه السابق بعد تعديله حتى يشعر بقدرته على النجاح في ذلك العمل.
- حين يكون الطفل قادرا على القيام بمهمة ما ينبغي الاصرار عليه برفق لاكمالها.
- ينبغي معرفة قدرات الطفل وكذلك جوانب ضعفه معرفة تامة ولا يجوز الاستمرار في مطالبته بمهمات أو تدريبات سهلة جدا بل لابد من بعض التحديات لاثارة اهتمامه.
- لابد من استخدام المعززات مع الطفل حين يوفق في أداء عمل ما مهما بدأ بسيطا كما لا يجوز التركيز على مظاهر الفشل.
- ينبغي تلبية حاجة الطفل حين يطلب المساعدة.

- يجب على الوالدين ان يتبسطا مع الطفل حتى يشعر بالمتعة في التدريب والعمل معه.
- ينبغي مصارحة الطفل بوجود مشكلة لديه لانه أكثر من يشعر بوجود تلك المشكلة.
- يستحسن اتباع الأسلوب التشجيعي معه وتذليل الصعاب امامه وتحسيسه بمشاركته لتخطي تلك المشكلة وان كانت بطيئة أو بعد وقت.
- ينبغي ان يكون الوالدان رحيمين بطفلهما لانه لا ذنب له في تلك المشكلة ويكونا صبورين مؤمنين بقضاء الله وقدره ويستعينا بالطبيب والمعلم والمختص في المدرسة ويفضل مشاركة الاباء المماثلين لمشكلة طفلهما والاختلاط بهم لتخفف من معاناتهما وتشد من ازرهما تجاه طفلهما.

الباب الثاني

صعوبات التعلم

الاجتماعية والإنفعالية

الفصل السادس

الصعوبات الاجتماعية والإنفعالية للتعلم

مقدمة

تعد ظاهرة صعوبات التعلم Learning Difficulties أحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتى لاقت إهتماماً كبيراً من الباحثين، نظراً لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها فى جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق فى الحيز النفسى للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية.

وفى هذا الصدد تشير نصرة جلجل (٢٠٠١: ٧٦) أن البعد الاجتماعى للمتعلمين ذوى صعوبات التعلم يمثل جانباً مهماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع بداية السبعينات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبات الاجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسى لذوى صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على إحتمالية إرتباطات إجتماعية وإنفعالية، فإن العديد من الدرسات والدراسات والبحوث لأكدت على أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لقصور المهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمى للفرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق يرى مؤلف الكتاب أنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيثُ إن من خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم وجود قصور فى جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التى تؤثر بدورها فى صعوبات التعلم.

مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يشير فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٦٠٧) إلى أن فوجن وهاجر (Vaughn & Haager, 1994) قدر عرّفا المتعلمين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم "المتعلمين الذين لا يتفاعلون إيجابياً مع الآخرين، فهم آخر المتعلمين الذين يُختارون فى الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود أقرانهم بسبب أنهم أقل تقبلاً من أقرانهم ومعلميهم، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء المتعلمين أن يبدأ أو ينشىء تفاعلاً اجتماعياً مع المعلم أو الزملاء، فإنهم يجدون نوعاً من التجاهل أو الإعراض، ومن ثم تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة".

وتذكر سعدة أبوشقة (١٩٩٤ : ٦) أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أقل إنصاتاً للمعلم، ويقضون وقتاً أكثر فى السلوك غير الأكاديمى بالمقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم أقل إلتزاماً بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، ولديهم عدد أقل من الأصدقاء، وهم أقل إحتفاظاً بأصدقائهم.

ويشير فويلر (Voeller, 1994: 525) إلى أنه ليس شرطاً أن جميع المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات إجتماعية وإنفعالية، بل قد تكون المهارات الاجتماعية والانفعالية أحد مظاهر تفوق البعض منهم، وعلى الرغم من ذللك فإن عدد من الدراسات والبحوث إلى أن ثلث المتعلمين ذوى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية يعانون من صعوبات فى السلوكيات الاجتماعية والانفعالية.

ويرى المؤلف أن السنوات التعليمية المبكرة بالنسبة للطفل العادى تعتبر فترة إنجازات نفسية ومعرفية كبيرة، لكنها تكون فترة كآبة بالنسبة للطفل ذى صعوبات التعلم، ففى الوقت الذى يكتسب فيه معظم الأطفال الثقة بالنفس والشجاعة والمهارة الاجتماعية، قد نجد طفلاً آخراً منعزلاً عن أقرانه ولا يستطيع التعامل مع أقرانه وحساس للآخرين والحديث معهم ويفتقر لإقامة

علاقات إجتماعية صحيحة معهم، ويرجع ذلك إلى عدم تمكن الطفل من مجاراة زملائه فى حجرة الدراسة، فينظر نظرة دونية لذاته تؤدى به إلى التوتر المستمر مما يجعله يشعر بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن النفسى، فيُظهر سلبية واضحة فى سلوكياته الاجتماعية والانفعالية تجاه أقرانه ومعلميه، وينعكس ذلك بدوره على علاقاته بوالديه وإخوته أيضاً، وإذا رجعنا إلى تعريفات صعوبات التعلم نجد أن معظمها حملت بين طياتها اضطرابات أو قصور المهارات الاجتماعية كصعوبة نوعية من صعوبات التعلم. ومن هنا نرى أنه قد آن الأوان أن نهتم كباحثون بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة.

أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

حاول المؤلف أن يصل إلى أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية التى يتعرض لها المتعلم فى المواقف التعليمية وذلك من خلال قراءاته الناقدة وإطلاعه على التراث السيكولوجى والدراسات والبحوث الخاصة بمجال صعوبات التعلم، حيثُ إن مؤلف الكتاب متخصص فى هذا المجال حيث حصل على درجتى الماجستير والدكتوراه فى مجال صعوبات التعلم، وأستنتج أن هذه الأبعاد تظهر فى حالة قصور أداء المتعلم فى واحدة أو أكثر من المهارات الآتية:

١- مهارة قبول التعليمات والتوجيهات:

وهى وعى الفرد بآداب السلوك الاجتماعى، والحرص على التصرف بطريقة لائقة فى المواقف الاجتماعية، كما تتطلب أداء الأدوار الاجتماعية، مع الثقة بالنفس والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة. (أسامة أبوسريع، ١٩٩٧: ٢٠٦)

٢- النمط العام

يشير فتحى الزيات (١٩٩٩: ٥) إلى أن النمط العام هو مجموعة الخصائص السلوكية التى تدل على إنحراف الفرد عن المتوقع فى النشاط العقلى العام أو بتحصيله العام أو الانفعالية العامة عن المتوسط فيهما أو أيهما بالنسبة لعمره أو صفه.

٣- مهارة الإلتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها:

ويقصد بها قدرة الفرد على تلبية الإحتياجات والمساهمات فى المباريات والأدوات واللوازم والإحتياجات المادية، وتقديم إقتراحات للمشكلات التى تواجه المجموعة، وتزكية إقتراح التعاون المشترك والمتبادل إذا كان هناك خلاف حول القواعد. (معتز سيد، ٢٠٠٠: ٢٥٤)

٤- مهارة التواصل الانفعالى:

يشير هشام الحنأوى (٢٠٠٠: ٢٩٨) إلى أنها قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر بفاعلية، والإصغاء الجيد، وطرح الأسئلة، والتمييز بين ما يفعله فرد ما وما يقوله وبين حكمك أنت وإنفعالك، والتعبير عن موقفك الذاتى بدلاً من لوم الآخرين.

٥- مهارة الإستماع وعدم مقاطعة الآخرين:

يرى المؤلف أنها حالة يركز فيها الفرد تركيزاً تاماً على الفرد الآخر دون التدخل بآرائه فى الحديث.

٦- مهارة المشاركة الاجتماعية:

يرى المؤلف أنها قدرة الفرد على إبداء النصح للآخرين للحد من الممارسات غير المرغوب فيها، ويعتبرها مؤشر لقياس مستوى التوافق الدراسي للمتعلم داخل المؤسسة التعليمية.

أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

إن مشكلة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية شأنها شأن المشكلات التربوية الأخرى إذا عُرفت أسبابها أمكن التدخل العلاجي لحلها. ومن هنا أهتم العديد من الباحثين أمثال: فتحى الزيات (١٩٩٨)، أشرف عبدالبر (٢٠٠٤)، وطه هنداوى (٢٠٠٧) بالوقوف على العوامل والأسباب التى تكمن خلف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ووجدوا أن هذه العوامل الأسباب تنقسم إلى:

١- عوامل وأسباب نيورولوجية:

وترجع هذه الأسباب إلى الخلل الوظيفى فى الجهاز العصبى المركزى والاضطراب الوظيفلى للنصفين الكرويين بالمخ، حيثُ إن عدم سلامة الجهاز العصبى المركزى يؤدى إلى عدم الرضا وفشل المحاولات الذاتية فى التغلب على الإحباط وتتولد محاولات مضادة فى تالاتجاه كالشعور بالدونية، غير أن مؤلف الكتاب يرى أن إرجاع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إلى الخلل الوظيفى للجهاز العصبى المركزى يجب الأخذ به بشيىء من التريث والحذر حيثُ إنه لا توجد دلراسات وبحوث ـ فى حدود إطلاع المؤلف – تقوى هذا الاتجاه، إلا أن هناك إتفاق بين النظريات المختلفة على أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تعود إلى أسس نيورولوجية تشاركها عوامل أخرى جينية.

٢- عوامل وأسباب أخرى:

وهذه العوامل والأسباب تنظر للصعوبات الاجتماعية والانفعالية على أنها ما هى إلا آثار جانبية للصعوبات الأكاديمية التى يعانى منها المتعلمين، وتتمثل هذه العوامل فى:

أ- إن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هى نتيجة لتكرار مرور المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بخبرات الفشل الدراسى أو الأكاديمى مما يجعل نظرة معلميهم وآبائهم وأقرانهم لهم أنهم دون المستوى، وهذا يؤثر بدوره على تقديرهم لذواتهم فيتجهون إلى الإنسحاب من المواقف الاجتماعية والأكاديمية ذات الطبيعة التفاعلية.

ب- إن الدراسات والبحوث التى أجريت على العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمى ومفهوم الذات بإعتبار أن أحدهما سبب والآخر نتيجة والعكس، توصلت إلى أن قيمة (ف) بإعتبالر التحصيل الأكاديمى سبباً ومفهوم الذات نتيجة، كانت أكبر بصورة واضحة منها عند إفتراض أن مفهوم الذات سبب والتحصيل الدراسى نتيجة.

ج- إن إسهام التحصيل فى التباين الكلى للفروق الفردية فى تالتوافق الشخصى والاجتماعى أكبر من إسهام مفهوم الذات فى الذات فى التباين الكلى لها (أى للفروق فى التوافق الشخصى والاجتماعى).

د- إن الوزن النسبى لمفهوم الذات الأكاديمى فى التباين الكلى للفروق الفردية فى مفهوم الذات أكبر الأوزار ''سبية التى تشكل مفهوم الذات الكلى.

هـ- إن التحصيل الدراسى والمستوى الأكاديمى هما أو أحدهما المحدد لمركز المتعلم فى كل من الأسرة والم}سسة التعليمية (مدرسة/ جامعة)، وبين الأقران، وفى إطاره تتحدد كافة العلاقات والتفاعلات

الاجتماعية، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلى أو الأكاديمى للمتعلم، فتزيد من تقدير المتعلم لذاته ومن ثم يشعر بالفخر والزهو والإعتزاز فى حالة إذا كان متفوقً أو متميزاً، وتؤثر تأثيراً سالباً على المتعلم فينخفض تقديره لذاته ومن ثم يشعر بالخزى والخجل والإهانة ويتجنب مواجهة الآخرين فى حالة إذا كان مستواه الأكاديمى منخفضاً (ذو صعوبة تعلم).

مما سبق يرى المؤلف أن هناك تداخلاً بين صعوبات التعلم الأكاديمية والصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم ومن ثم تتداخل الأسباب، فلرُبما أن تكون أحداها سبباً والأخرى نتيجة لها.

الخصائص السيكولوجية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

لعل السؤال الذي ينمو مع تعمق المعرفة ما خصائص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؟ فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية على أن هذه الفئة لديهم عدد متنوع من الخصائص النفسية منها: أنهم يبدون عجزاً أو قصوراً واضحاً فى التفاعل بإيجابية مع أقرانهم فى مختلف مواقف وصور التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وأيضاً يكوّنون صورة سالبة عن ذواتهم، ولديهم تقدير منخفض للذات يؤدى بهم إلى الشعور بالدونية وغيرها من الخصائص، ومن الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص جميعها في فرد واحد.

ويعرض المؤلف فى السطور القادمة لأهم الخصائص السيكولوجية المحورية لذوى صعوبات التعلم -جتماعية والانفعالية والتى ذكرها فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب: ٥٣ — ٥٥) على النحو التالى:

١- النشاط الحركى الزائد:

يقصد بالنشاط الزائد أو الإفراط بالنشاط قيام الطفل بنشاط حركي مفرط لا غرضي أو بلا هدف في الغالب purposeless يكون مصحوبا بقصر سعة الإنتباه short attention span لدى الطفل وسهولة تشتته easily distracted ويتصف سلوك الطفل غالبا بأنه اخرق أو أحمق clumsy ونزق سريع الغضب أو الانفعال irritable والتململ أو الاستياء.

٢- عدم تركيز الإنتباه وشرود الذهن:

يجد بعض المتعلمين ذوى صعوبات التعلم مشكلات وصعوبات في استمرار التركيز على المثير الهدف أو النشاط، عندما تتداخل معه أنشطة أخرى منافسة في نفس المجال البصري أو السمعي، حيث يسهل تشتت هؤلاء أو افتقادهم الإنتباه أو التركيز. وتشير نتائج تحليل (٢٥) خمس وعشرين دراسة تناولت الأنماط السلوكية لذوى صعوبات التعلم داخل الفصول المدرسي. مقارن بأقرانهم من غير ذوى صعوبات التعلم. إلى دلالة الفروق بينهم في تشتت الإنتباه.

٣- إنخفاض مفهوم وتقدير الذات:

يغلب على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أن يكونوا اقل ثقة بذواتهم، كما يفتقرون إلى مفهوم ايجابي للذات، وقد وجد Black.1974 إن مفهوم الذات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم منخفض عن مفهوم الذات لدى أقرانهم من المتعلمين العاديين، كما لاحظ Black إن مفهوم الذات يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الأكاديمي. ومعنى ذلك أن المتعلمين الأقل تحصيلا يميلون إلى أن يكونوا من ذوى مفهوم الذات المنخفض، أي أن صورة الذات لديهم هي صورة سالبة.

٤- السلوك العدوانى:

السلوك العدواني والتخريبي من أكثر الخصائص النفسية للأطفال المضطربين سلوكياً شيوعاً. فعلى الرغم من أن استجابات العنف والعدوان تنبثق كوسائل لحل المشكلات في المراحل العمرية المبكرة لدى جميع الأطفال، إلا أنها تحدث بشكل مبالغ فيه لدى الأطفالالمضطربين سلوكياً. والعدوان هو إلحاق الأذى إما بالأشياء أو نحو الذات أو نحو الآخرين. واستخدام العقاب وسيلة لضبط السلوك العدواني يؤدي إلى زيادة سلوك العدوان عند الطفل.

٥- الإعتمادية المفرطة:

يكتسب العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الإفراط في الاعتمادية أي زيادة الاعتماد على الآخرين overdependence كالآباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب مساعدات غير عادية أياً كانت طبيعة الأنشطة التي يمارسونها، ودائماً يتعلل هؤلاء الأطفال بعجزهم أو عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة التي يمارسها أقرانهم، متقمصين الإحساس بالعجز أو العجز المكتسب أو الإفراط في الاعتمادية.

٦- السلوك الإنسحابى:

أن السلوك الانسحابي هو نتيجة لفشل المتعلمين في إجراء أي تفاعل اجتماعي وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة اقرأنهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي. وقد يتجه البعض من هؤلاء المتعلمين ـ ذوى صعوبات التعلم ـ إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل ايجابيا مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه. إن التأثيرات السلبية للانسحاب الاجتماعي وعدم النضج لا تقل عن تأثيرات السلوك العدواني والأنماط السلوكية غير التكيفية الأخرى. ويتفاعل بشكل قليل جدا مع الأقران.

٧- سوء التكيف الإجتماعي:

يرتبط سوء التكيف الاجتماعي بعدم الامتثال للقوانين، والتعليمات أو النظم الاجتماعية، وتجاوز حدودها، والقيام بالأفعال التي لا يرضاها المجتمع، والاعتداء على التعليمات المدرسية أو غيرها فالفرد الغير متكيف اجتماعياً في نزاع دائم مع القيم التي يجب التعامل معها واحترامها في المجتمع والمدرسة. ولقد استخدم مصطلح الانحراف الاجتماعي Socialized Delinquent ومصطلح المريض اجتماعياً Socibath للدلالة على سوء التكيف الاجتماعي.

تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

تعني كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذي يتم على خطوات، لاكتشاف مظهر أوشكوى، أوتحديد أحد جوانب نموالفرد أوسلوكياُته. والتشخيص عملية دينامية، تبدأ بمرحلة أولية يمكن عن طريقها تجميع المعلومات والمعارف، وتنتهي بفعل ختامي تتكامل فيه التشخيصات الجزئية في بناء وحدة متكاملة تصور واقع الفرد واحتياجاته وجوانب القوة والضعف عنده، كما تتضمن وضع إلخطة التدريبية والعلاجية الملائمة.

ويري كثير من المربين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالمتعلم والذي يرافقه لحين إنهائه المرحلة التعليمية.

ويتم التشخيص في صورة إجراءات، للحكم على طبيعة صعوبة التعلم لدى الفرد إن وجدت، وكذلك للكشف عن سببها المحتمل. فالتشخيص يجب أن يسهل وييسر الوصول إلى القرارات المتعلقة بالمعالجة.

ويمكن الاستناد إلى عدد من العوامل والتي يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم حددها سيد أحمد عثمان (١٩٩٠: ٣٠- ٣٢) وتتضمن ما يأتي:

- ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.
- سجل المدرس المحتوي بيانات عن تحصيل المتعلم.
- تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات، أو معرفة بالخبرات الجديدة
- سلامة الطفل جسمياً وحسياً وعصبياً.
- الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.

وقد بيّن كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٤٤٤) أن خطوات تشخيص المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، تتضمن بست خطوات، هى كالتالى:

الخطوة الأولى: التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض، سواء في المنزل أو في المدرسة، عندما يتقرر بأن أداء المتعلم ينخفض عن مستوى أقرانه.

الخطوة الثانية: ملاحظة ووصف سلوك المتعلم، في ضوء ما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله داخل الفصل الدراسي.

الخطوة الثالثة: معرفة ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أوخارجية تسهم في مشكلة المتعلم داخل الفصل الدراسي.

الخطوة الرابعة: تحديد طبيعة المشكلة،متمثلة فى وجود اختلاف بين التحصيل والقدرة العقلية.

الخطوة الخامسة: الصياغة التشخيصية التي من شأنها تفسير وتحديد العوامل التي تبدو بأن لها علاقة بصعوبة التعلم لدى الفرد.

الخطوة السادسة: إقتراح البرنامج العلاجي القائم على التشخيص السالف ذكره.

ويلخص محمد حجاجي (٢٠٠٣: ٤٩) خطوات تشخيص صعوبة التعلم في الخطوات التالية:

١- تحديد الصعوبة من حيث كونها عامة أوخاصة، وكذلك درجتها، من خلال استخدام الاختبارات العقلية الملائمة، وتلك التي تقيس السلوك التكيفي والتحصيل الدراسي عامة، والتحصيل في المواد الدراسية (القراءة والكتابة والهجاء والحساب) بصورة خاصة.

٢- تحديد طبيعة المشكلة بالضبط، من خلال تقييم الأداء الفعلي للطفل، لمعرفة ما يستطيع عمله، ومالا يستطيع عمله. وهنا يمكن الاستعانة بتقارير المعلمين وملاحظاتهم.

٣- تحديد العوامل العضوية والنفسية والبيئية المرتبطة بصعوبات التعلم التي يواجهها الطفل، وذلك من خلال نتائج الاختبارات المختلفة، وتقارير التاريخ الأسري والخلفية الأسرية، وكذلك التقارير الطبية المتعلقة بالحالة الصحية للطفل، وذلك لاستبعاد وجود أية إعاقات (عقلية – حسية ـ انفعالية) تكمن خلف الصعوبة.

٤- تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل، بناءً على البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها، والتي تم تحديدها من خلال الخطوات السابقة.

٥- اقتراح البرنامج العلاجي المناسب للطفل، بناء على عملية التشخيص، وعلى الفروض التي سبق تقديمها، وكذلك بناء على التنبؤ بمستقبل الحالة.

وثمة تكنيكات ومقاييس لتقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية منها ما يلي:

١- تقديرات المعلمين:

حيثُ إن المعلم هو الأقدر في الحكم على طلابه ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية داخل حجرة الدراسة.

٢- ترشيحات الأقران:

وفيها يتم قياس إتجاهات الأقران نحو الفرد ، وتفضيلات مشاركة الفرد فى عدد من الأنشطة المختارة.

٣- تقدير الأقران:

وهى طريقة تعتمد على تقدير جميع المتعلمين فى حجرة الدراسة لبعضهم وفقاً لطريقة ليكرت.

٤- المقابلة:

وفيها يتم الحوار والمناقشة ، حيث تعطى فرصة كبيرة للفاحص لفهم المفحوص وتكوين صورة كاملة عن شخصيته ونظرته المستقبلية.

٥- الملاحظة:

وهى تقدم معلومات فى مواقف حية تفيد فى تفسير النتائج التى يتم التوصل إليها وربطها بنتائج أخرى.

٦- أدوات التقدير الذاتى:

يستخدم أسلوب التقرير الذاتى كأداة لقياس التوافق الشخصى والاجتماعى، حيث تعكس المفاهيم الخاصة بالسلوك، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذى أعده فتحى الزيات (٢٠٠٠)، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من إعداد فتحى الزيات (٢٠٠٢).

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إعداد/ فتحى الزيات (٢٠٠٢):

أعدت بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم التي بين أيدينا ، والتي تنطوي على درجات عالية من الصدق والثبات، بهدف تقدير تسعة أنماط من الصعوبات الموضحة فيما بعد ، حيث شملت هذه المقاييس أكثر الخصائص السلوكية المرتبطة تماماً بأنماط صعوبات التعلم المختلفة ، التي تشيع وتتواتر من حيث التكرار والديمومة والأمد لدي ذوي الأنماط المختلفة من صعوبات التعلم، التي شملتها مقاييس التقدير الحالية ، والتي أجمعت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال على شيوعها وتواترها لديهم.

وأنماط الصعوبات التي تقيسها مقاييس التقدير التشخيصية هي:

١- صعوبات التعلم النمائية.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية.

٣- صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي. والمتمثلة في:

أ- صعوبات الإنتباه.

ب- صعوبات الإدراك البصري.

ج- صعوبات الإدراك السمعي.

د- صعوبات الإدراك الحركي.

هـ- صعوبات الذاكرة.

و- صعوبات القراءة.

ز- صعوبات الكتابة.

ح- صعوبات الرياضيات.

م- صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالى.

وصف مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

تم إعداد مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص لذوي صعوبات التعلم من المتعلمين من الصف الثالث حتى الصف الثالث الإعدادي، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع معياري المرجع وتتكون من تسعة مقاييس مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول اضطراب العمليات المعرفية، المتمثلة في: الإنتباه، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي، والذاكرة وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في القراءة، والكتابة، والرياضيات، والمقياس السابع منها يتناول اضطرابات السلوك الانفعالي والاجتماعي.

كل مقياس يتكون من ٢٠ بندا تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي المعين، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند وتحديد على أفضل نحو ممكن مدى انطباق مضمون السلوك الذي يصفه البند على المتعلم موضوع التقدير دائماً = ٤ أكثر تكرارا، نادرا =١.

وقد تم اختيار بنود كل مقياس من خلال الخصائص السلوكية التي كشفت عنها نتائج الدراسات والبحوث والكتابات النظرية حول الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم، والتي تم تحكيمها والتأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين في مجال صعوبات التعلم وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة للبنود.

وقد استهدف من إعداد هذه المقاييس مساعدة القائمين بالتشخيص التعرف (أي تشخيص) الصعوبات الخاصة في التعلم لدى الأفراد موضوع التقدير، اعتماداً على الخصائص السلوكية التي تعكس عمليات التجهيز والمعالجة الداخلية المرتبطة بالصعوبات النوعية الخاصة في التعلم كما أكدتها الدراسات والبحوث المتعلقة. ولهذه المقاييس طبيعة كمية تقويمية، حيثُ إنها

تتكون من تقديرات المعلمين والأخصائيين الإكلينيكيين لأنماط محددة من السلوك ترتبط بصعوبات التعلم التي تمت ملاحظتها في مواقف تدريسية أو إكلينيكية حقيقية وهذه التقديرات (أي القيم المعطاة من جانب القائمين بالتقدير الذين يعرفون الشخص موضوع التقويم) تستخدم للكشف في إطار كمي عن أنماط سلوك الفرد في المجالات التسعة التي تقيسها هذه المقاييس. وهذه البيانات الكمية تم تحويلها إلى درجات معيارية، ومئينيات تم الحصول عليها باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة.

والافتراض الأساسي الذي بنيت عليه مقاييس التقدير هو تقدير السلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي الذي يعكس مدى كفاءة العمليات العقلية المعرفية المحددة التي يُعتقد أنها ضرورية للأداء العقلي المعرفي، وكذا كفاءة المهارات الأكاديمية المستخدمة في اللغة– المنطوقة والمكتوبة – والرياضيات والسلوك الاجتماعي والانفعالي.

ونظراً لأن هذه العمليات ذات طبيعة داخلية غير مرئية invisible فإن الكشف عنها وتشخيصها من خلال هذه المقاييس يعد إسهاما بالغ الأهمية بالنسبة للفرد، والقائمين بالتقدير، والمجتمع، حيث تعكس مدى كفاءة الطريقة التي يعالج بها الفرد المعلومات الأساسية في المجالات التسعة المشار إليها.

استخدامات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم نمطين من الاستخدامات:

الأول: وهو الأكثر أهمية إمكانية استخدام مقاييس التقدير التشخيصية في تشخيص الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم في واحد أو أكثر من المجالات التسعة المتمثلة في: الإنتباه، والإدراك، والذاكرة والقراءة، والكتابة، والرياضيات، والسلوك الاجتماعي والانفعالي، من خلال مقارنة

الدرجات التي يحصل عليها الفرد موضوع التقدير، مع درجات عينة تقنين مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم وتحليل بروفيل الدرجات. ويمكن استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إلى جانب الأساليب القياسية الأخرى لتأكيد التشخيص الفارق لصعوبات التعلم.

كما يمكن استخدامها كأداة للبحث العلمي، حيث يفتقر مجال صعوبات التعلم افتقاراً حاداً لأدوات صادقة، وثابتة، وذات معايير علمية، يعتمد عليها في إجراء الدراسات والبحوث القابلة للتعميم، بسبب هلامية إجراءات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم وتباينها في الأنظمة المختلفة.

ويمكن للمعلمين استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم في فحصهم للتلاميذ ذوي المشكلات الأكاديمية، كما يمكن لأخصائيي التربية الخاصة في صعوبات التعلم، وأخصائيي التشخيص استخدام مقاييس التقدير التشخيصية كجزء من تقويمهم، أو كمصدر للبيانات يعتمد عليها في التشخيص الفارق، كما يجد الأخصائيون النفسيون في مقاييس التقدير دعماً للمقاييس والاختبارات المقننة التى يجرونه.

ومما سبق يرى مؤلف الكتاب أن التشخيص الدقيق يؤدى بالضرورة إلي علاج صحيح وفعال، كما يتضح تعدد الطرق والمحكات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وذلك لتعدد الفروع من العلوم المختلفة التي تناولت هذا الموضوع مثل الطب، التربية، علم النفس التربوى، علم النفس العصبى المعرفى، علم الأعصاب.

التدخل السيكولوجى لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يوجد العديد من الإستراتيجيات والتطبيقات التى يمكن من خلالها التدخل للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للمتعلمين ذوى صعوبات التعلم، ويمكن إجمال هذه الإستراتيجيات فيما يلى:

١- دعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكاً:

يمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم خبرات ومواقف للإنجاز الأكاديمى يحقق المتعلمين من خلالها النجاح، ومن الإستراتيجيات التى يمكن إستخدامها لدعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكاً الآتى:

أ- التدريس بفاعلية.

ب- الدعم والتشجيع.

ج- وضع أهداف مناسبة مع تقديم التغذية الراجعة.

٢- بناء وتطوير المهارات والكفايات الاجتماعية:

يجب أن نستخدم مختلف الأساليب والإستراتيجيات التى من خلالها يكتسب المتعلمين المهارات والكفايات الاجتماعية المناسبة، وذلك عن طريق:

أ- دعم صورة الذات والإدراك الإيجابى لها.

ب- الوعى بمحددات ومعايير وضوابط النضج الاجتماعى.

ج- التدريب على مختلف المهارات والإستلراتيجيات الاجتماعية لدعم إكتسابها.

د- دعم بناء وتطوير الحساسية الذاتية للآخرين ومراعاة مشاعرهم.

هـ- العمل على إكساب المتعلمين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية المهارات والإستراتيجيات الاجتماعية.

٣- تطوير وتعديل دور المدرسة فى دعم وتعزيز السلوك الاجتماعى:

المدرسة ليست فقط ذات أهداف أكاديمية وإنما هى مؤسسة تربوية تستهدف بناء المتعلم فى كافة جوانب شخصيته، ومنها الجوانب الاجتماعية والانفعالية، ولذا يجب أن يكون دور المدرسة متعدد الجوانب ومتعدد الأبعاد،

يستهدف دعم وتعزيز السلوك الاجتماعى المرغوب، وتهيئة البيئة المدرسية الملائمة التى يمارس من خلالها المتعلم مختلف المهارات والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى.

٤- دعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة:

يجب إيجاد وإتاحة فرص كافية لدعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة، وهذا يعد ضرورياً للمتعلمين العاديين فما بالنا بالمتعلمين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، حيثُ إن هذا التنسيق والتعاون يؤدى إلى مساعدة هؤلاء المتعلمين على التغلب على تجاوز هذه الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى:

إن كلام العديد من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يتغاير بحدة مع أقرانهم العاديين خلال مهارات المحادثة. حتى لو كان المظهر الخارجي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يظهر أنه لا يوجد فرق بينهم وبين المتعلمين العاديين. ومع ذلك عادة ما يتكشف لنا فروق نوعية وكيفية دقيقة بينهم.

والقصور في المهارات الاجتماعية غالباً ما تكون من أكثر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم فى الحياة، والصعوبات الاجتماعية لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية. كما أن الصعوبات الاجتماعية تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب. الدراسات والبحوث تشير إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، ويفتقرون أيضاً إلى الحساسية للآخرين. والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية ويعانون من الرفض الاجتماعي. (Lemer, 1997: 543)

وبالنسبة للمتعلمين ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية فمن الواضح أن اضطراب النمو الانفعالي والاجتماعي لديهم يشكل أحد أهم الخصائص

المميزة لهم. فهم يسيئون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وهم يميلون إلى إظهار الاستجابات غير الاجتماعية، والعدوانية، والتخريبية، وعدم الطاعة وما إلى ذلك. (جمال الخطيب ومنى الحديدي، ٢٠٠٥: ٢٢١)

وفى هذا الصدد يذكر يوسف القريوتي وآخرين (٢٠٠١: ٢٨٢) أن معظم الأشخاص ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تحصيلهم الأكاديمي في المدرسة منخفض مقاساً باختبارات التحصيل المدرسية الرسمية وغير الرسمية، فهم في العادة يحصلون أقل مما هو متوقع من عمرهم العقلي، وقليل منهم من يحصلون على درجات عالية في التحصيل الدراسى.

ويرى العديد من الباحثين والمربين انه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الانفعالية والاجتماعية المترتبة على هذه الصعوبات. حيث تؤثر الصعوبات الانفعالية والاجتماعية على مجمل حياة الفرد. فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن الصعوبات الانفعالية والاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب الشخصية.

ويرى ليرنر (Lerner, 1997: 544)أن نمو واكتساب مهارات الإدراك الاجتماعي يسير جنباً إلى جنب مع نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كالقراءة واللغة والرياضيات حيث يكتسب المتعلم خلال مراحل نموه مهارات التقدير والحكم من خلال مقارنة النتائج الفعلية المترتبة على السلوك الاجتماعي أو على الفعل بالنتائج المتوقعة، اعتمادا على التغذية المرتدة وتعديل الأنماط السلوكية بما يتوافق مع ردود هذه الأفعال. والأفراد الذين يعانون من مشكلات وصعوبات الإدراك الاجتماعي يغلب أن يكون لديهم صعوبات في التعامل مع ردود هذه الأفعال. ويكونون غير قادرين على استقراء الدلالات والمؤشرات والرموز والمواقف الاجتماعية. ومدى ارتباطها بالموقف كما أنهم يكونون غير قادرين على تكييف مواقفهم وسلوكياتهم بما يتمشى مع نتائج مقارنات النتائج الفعلية المترتبة على السلوك بالنتائج المتوقع.

العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يشير فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب: ٧٢ – ٧٣) إلى أن العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هى علاقات تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير والتأثُر، حيث تشكل صعوبات التعلم النمائية المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هى إفرازات لإستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل علاجى.

الفصل السابع

المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

تمثل المهارات الاجتماعية إحدى الأسس الهامة الضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية، مع الأقران والمدرسين وكافة الأشخاص الآخرين المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد.

كما تسهم هذه المهارات في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع علي ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد.

والمهارات الاجتماعية تمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة، والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به ؛ فالمهارات الاجتاعية ترتبط بالنواحي العقلية للفرد، حيث القصور في التفاعل الاجتماعي يختلف باختلاف مستوي الذكاء العام ؛ فمع انخفاض الذكاء تتزايد عزلة الفرد، كما تتزايد صعوبة التفاعل الاجتماعي، وتنخفض القدرة علي التخاطب والتواصل مع الآخرين ؛ إن المهارات الاجتماعية لها دور مهم في زيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الشخصي للطلاب، حيث تأكد أنه توجد علاقة بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والقدرة الإبداعية لدي المتعلمين. ومن هانا فإن ضعف المهارات الاجتماعية لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يؤثر سلباً في التحصيل الأكاديمي لديهم، كما أن ضعف الإنجاز الأكاديمي لدي هؤلاء المتعلمين يؤثر سلباً علي المهارات الاجتماعية لديهم.

والأفراد ذوي صعوبات التعلم في حاجة ماسة لتنمية المهارات الاجتماعية حيث هناك إجماع بين المنظمات الخاصة مصعوبات التعلم علي تضمين تعريف صعوبات التعلم بحيث يشمل اضطرابات أو صعوبات المهارات الاجتماعية Social Skills Deficits كمجال نوعي من مجالات صعوبات التعلم.

ويـري العديـد مـن البـاحثين والمـربين أنـه لا يكفـي أن يـتم التعامـل مـع صعوبات التعلم بمعزل عن تـأثير المهـارات الاجتماعيـة Social Skills المترتبـة علـي هـذه الصـعوبات، وتمثـل المهـارات الاجتماعيـة أحـدى الأسـس الهامـة الضـرورية للتفاعل الاجتماعي، والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين، وكافة الأشخاص الآخرين بطبيعة أدوارهم مع الفرد، ويعكس حسـن التفاعل مـع الآخـرين درجـة ملائمـة مـن الحساسـية الاجتماعيـة والانفعاليـة بالإيقاعـات والرموز الاجتماعية التي يقرها المجتمع، كما تسهم هـذه المهارات الاجتماعية في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرهـا ويقبلها المجتمع علي ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد.

ومـن أشـكال السلوك الاجتمـاعي والانفعـالي الـتي كانـت ولا تـزال إلـي حد ما شـائعة عنـد مناقشـة مشـكلات المتعلمين ذوي صـعوبات الـتعلم (النشـاط الزائـد، السـلوك الانـدفاعي، القابليـة للتشـتت، وعـدم الثبـات الانفعـالي) وهـي الأشـكال الـتي ينظـر إليهـا عـادة علـي أنهـا تمثـل انحرافـات عـن المعـايير العاديـة لسلوك المتعلمين بكل ما يترتب علي ذلك من آثار اجتماعية وانفعالية سالبة.

مفهـوم المهـارة Skills concept:

قام بعض العلماء بتقديم تعريفات متعددة للمهارة على سبيل المثـال يعـرف أحمـد زكـى صـالح (١٩٦٧) المهـارة بأنهـا السـهولة والدقـة فـى إجـراء عمـل مـن الأعمال.

بينما يذكر رشدى لبيب (١٩٧٤) أن المهارة هى القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد فى الجهد المبذول.

فى حين يعرف عباس عوض (١٩٩٠: ٣٧) المهارة هـى المستوى الـذى يبلغـه الفـرد فـى أداء عمليـات حركيـة حسـية معقـدة يتـوافر فيهـا عناصـر السـرعة، الدقة، التكيف مع الظروف المتغيرة.

ويشير محمد فضل (١٩٩٢ : ٣٨) إلى أن كلمة مهارة لغويا تعنى إحكام الشيئ فيقال مهر الشئ ومهر فيه ومهر به والمهارة هى المقدرة على عمل شئ بطريقة جيدة، وبدراية وتعنى أيضا ماهراً، مدرباً، ذا خبرة.

ويعرفها جابر عبدالحميد جابر وعلاء الدين كفافي (١٩٩٥ : ٦٦) على أنها " قدرة عالية مكتسبة على أداء أفعال جديدة حركية بسهولة ودقة لتحقيق هدف".

ويعرفها مصطفي فهمي (ب. ت: ١٢٧) بأنها "القدرة علي القيام بعمل من الأعمال يشكل يتم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذله الفرد من جهد".

مفهوم المهارات الاجتماعية Social skills concept:

اختلف الباحثون المشتغلون بعلم النفس فى تناولهم للمهارات الاجتماعية وأسفر ذلك عن تعاريف عدة تنوعت فى تحديد مدلول ومفهوم المهارات الاجتماعية.

وبناء على ذلك فقد ظهرت بعض التعريفات للمهارات الاجتماعية اعتمدت فى تناولها لهذا المفهوم على وجهات نظر متعددة، فهناك تعريفات تشير إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها سمة ثابتة فى الشخصية أو قدرة مركبة، وينظر إليها بعض العلماء من منظور التقبل الاجتماعى ومنظور الصدق الاجتماعى، أيضا عرفت باعتبارها نموذجا سلوكيا، وهناك تعريفات أخرى من منظور معرفى.

أولاً: المهارات الاجتماعية كسمة:

أشار محمد شمس الدين (١٩٧٦ : ١٣٧) إلى أن المهارات الاجتماعية هى موهبة طبيعية أو مكتسبة مثل البراعة والتفوق فى ناحية معينة مثل الموسيقى والسباحة وكرة القدم.

وعرفها كومبز وسلابى (Comps & Slapy: 17) بأنها قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين فى إطار اجتماعى معين وبطرق مقبولة اجتماعيا وذات قيمة اجتماعية وفى نفس الوقت مفيدة للشخص وذات نفع للآخرين.

ويشير لى (Lee, 1977: 319) إلى أن المهارات الاجتماعية هى إجراء ديناميكى يشمل قدرات الفرد المعرفية واللغوية والاجتماعية ، وتطور هذه القدرات بحيث تصبح أسلوباً فعالاً فى مختلف البيئات.

وينظر ماكفيل (McFall, 1982) إلى المهارات الاجتماعية على أنها سمة ثابتة فى الشخصية أو قدرة مركبة وذلك على أساس أن:

١- نموذج السمة نموذج مانع عديم الكل، مفرط فى التجريد وذو فائدة تجريبية قليلة لتبرير كفايتهز

٢- أظهرت مقاييس سمة المهارة الاجتماعية انعدام العلاقة بينها وبين السلوك فى المواقف الطبيعية أو المصطنعة.

٣- يشير أنصار السلوكية إلى أن هذا المفهوم يثير كثيراً من الغموض والالتباس.

ثانياً: المهارات الاجتماعية كنموذج – سلوكى:

فى تعريف المهارات الاجتماعية ترتبط النماذج السلوكية بالسلوك الاجتماعى الذى يمكن ملاحظته والذى له دلالات فى مواقف محددة.

فقد أشار ليبت ولونيسون (Libet & Lewinson, 1973: 206) إلى أن المهارات الاجتماعية هى القدرة على تكوين السلوكيات التى تكون معززات موجبة وعدم تكوين السلوكيات التى تطفأ أو يعاقب عليها ، والأفراد الذين يميلون إلى إظهار السلوك الأخير يكونون فى الغالب غير مؤهلين اجتماعياً.

ويشير كارتلدج وملبورون(١٩٨٠) Cartldeg and Milburn إلى أن المهارات الاجتماعية هى قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية والأنشطة المدعمة إيجابيا والتى تعتمد على البيئة، وتفيده فى عملية التفاعل الإيجابى مع الآخرين فى علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعيا فى كل من الجانب الشخصى والاجتماعى، وفى الاعتماد على نفسه فى حياته إليومية.(سهير شاش، ٢٠٠٢: ١٠٧)

وأضاف محمد الشيخ (١٩٨٥: ١٨٨) أن المهارة الاجتماعية هى إظهار المودة للناس وبذل الجهد لمساعدة الآخرين.

وعرف كاستلز وجلاس (Castles & Glass, 1986: 35 – 42) المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات الصريحة مثل التواصل البصرى، الإيماءات، الاستجابات اللفظية المحددة للمثيرات الاجتماعية.

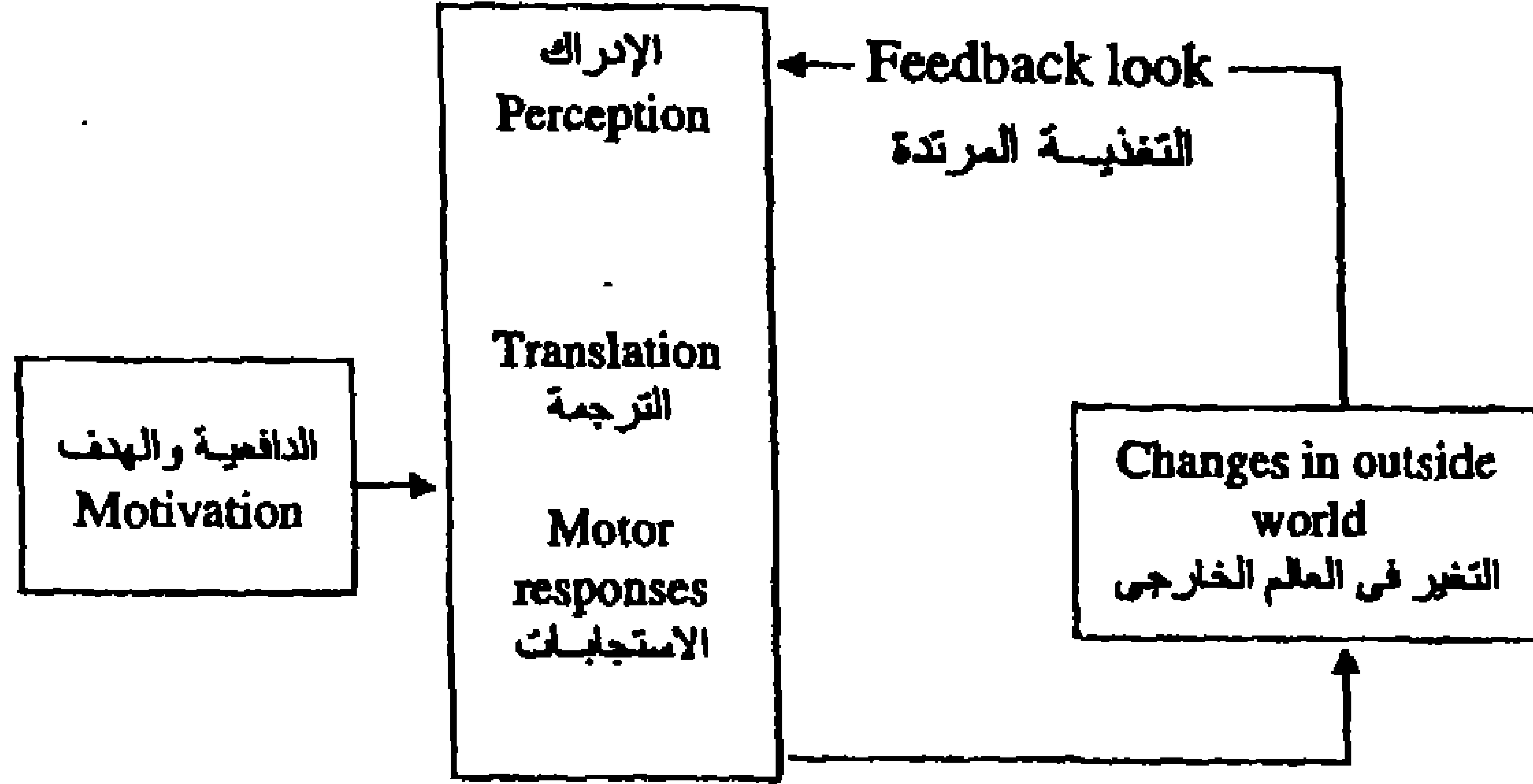
وأشار محمد العميرى (١٩٨٨: ٤٤) إلى أن المهارات الاجتماعية هى عوامل السلوك الظاهرة والمحددة والتى تكمن فى تتابع سلوكى متفاعل، وهى تتضمن عملية توليد السلوك الكفء.

ثالثاً: المهارات الاجتماعية من منظور معرفى:

وفى ضوء المنظور المعرفى Cognitive approach يُنظر إلى المهارات الاجتماعية بإعتبارها نتاج للعمليات المعرفية التى تمثل علاقة وسيطة بين الوسيلة والغايات فى سياق اجتماعى.

وعرف ترور (١٩٧٩) Trower الشخص الماهر اجتماعيا بأنه الشخص الذى عنده مقاصد وأهداف يسعى إليها للحصول على المكافآت وأن بلوغ الهدف يرتكز على السلوك الماهر الذى يتطلب دورة متواصلة من الملاحظات الدقيقة، مع تعديل الأداء فى ضوء ما تسفر عنه النتائج والإخفاق فى المهارة يعطل نقطة فى الاتصال وهذا يؤدى إلى نتائج سلبية. (سهير شاش، ٢٠٠٢، ١٠٩)

وأشار أرجيل (Argyle, 1983) إلى عناصر الأداء الاجتماعى فى نموذج المهارات الاجتماعية.



شكل (١٥) نموذج ارجيل Argyleللمهارات الاجتماعية.

هذا النموذج يشير إلى التأثيرات المرغوبة فى الآخرين فى المواقف الاجتماعية كما أشار للمهارات الاجتماعية على أنها نظام متناسق من النشاط العقلى يستهدف تحقيق هدف معين، والمهارة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر، ويقوم بنشاط مهارى يتطلب أداءً مهارياً ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو وتصحيح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه المواءمة. (Andrew, 1996: 458-459)

وعرفت ماجدة حامد (١٩٨٦: ٢٧) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الشخص على إحداث التأثيرات المرغوب فيها فى الآخرين والقدرة على إقامة تفاعل اجتماعى ناجح معهم ومواصلة هذا التفاعل.

كما أشارت معصومة أحمد (١٩٩٥: ١٤٥) إلى أن المهارة الاجتماعية هى جميع المعرفة الإتصالية التى يحتاج إليها الأفراد والمجموعات، للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التى تعتبر مناسبة اجتماعياً وفعالة استراتيجياً.

رابعاً: المهارات الاجتماعية من منظور تكاملى:

هذا الاتجاه ينظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها عملية تفاعلية بين الجانب السلوكى سواء كان لفظى أو غير لفظى، والجانب المعرفى، والجانب الوجدانى الانفعالى، وذلك فى محيط التفاعل الاجتماعى.

ومن أشهر التعريفات للمهارة الاجتماعية من منظور تكاملى تعريف هاسيلت وآخرين (Hasselt et al, 1982) حيث يرى أن المهارات الاجتماعية هى مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التى يستجيب بها الطفل مع غيره من الناس كالرفاق، الأخوة، الوالدين، المعلمين، والتى تعمل كميكانيزم يحدد معدل تأثير الفرد فى الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحو أو بعيداً عما هو مرغوب أو غير مرغوب فى البيئة الاجتماعية، دون أن يسبب أذى أو ضرراً للآخرين من حوله.

كما أشار نصيف منقريوس (١٩٨٣: ٢) إلى أن المهارات الاجتماعية، تشير إلى القدرات العقلية والنفسية والاجتماعية الفطرية والمكتسبة التى تميز بها شخص ما، ويستخدمها فى العلاقات الاجتماعية وتحقيق التكيف النفسى والاجتماعى.

كما قدم عادل الأشول (١٩٨٧: ٨٨١) تعريفاً للمهارة الاجتماعية على أنها القدرة على التفاعل بصورة ايجابية داخل المجتمع والتحرر من الحاجة إلى مساعدة أو رقابة الوالدين أو سواهما من الراشدين الآخرين أى: درجة استقلالية الفرد واعتماده على ذاته.

وتذكر أمانى عبدالمقصود (٢٠٠٠: ٢) أن ايلوت وجريشام (Elliott & Greshem, 1987) قد أشارا إلى أنه يمكن تصنيف المهارات الاجتماعية الخاصة بالطفل فى ضوء ثلاثة أبعاد هى:

أ- تعريف المهارة فى ضوء تقبل النظير.

ب- التعريف السلوكى للمهارة.

جـ- تعريف المهارة الاجتماعية فى ضوء الصدق الاجتماعى.

وفيما يتعلق بتعريف المهارة الاجتماعية فى ضوء تقبل النظير فهى تعنى أن الفرد يكون ماهرا اجتماعيا عندما يكون متوافقا مع نظرائه وبالنسبة للتعريف السلوكى للمهارة، فهو يعنى أن الفرد يعتبر ماهرا اجتماعيا عندما يظهر سلوكا مناسبا لطبيعة الموقف الاجتماعى، أما بالنسبة لتعريف المهارة الاجتماعية فى ضوء الصدق الاجتماعى فهو يعنى تلك السلوكيات التى تظهر فى مواقف اجتماعية معينة والتى تساعد فى التنبؤ باتجاهات الطفل.

وعرفتها سعدية بهادر (١٩٩٢ : ٢٨٠) على أنها حركات متتابعة متسلسلة يتم اكتسابها عادة عن طريق التدريب المستمر وهى إذا ما اكتسبت وتم تعلمها أصبحت عادة متأصلة فى سلوك الطفل حيث يقوم بها دون سابق تفكير فى خطواتها أو مراحلها.

كما أشارت سهير ميهوب (١٩٩٦ : ٣٢) إلى أنها استعداد فطرى، وتنمو بالتعليم وتصقل بالتدريب والممارسة، بحيث يصبح الفرد الذى يتمتع بالمهارة قادرا على الأداء السليم.

وأشارت أميرة بخش (١٩٩٧ : ١١١) فى تعريفها للمهارات الاجتماعية إلى أنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا، يتدرب عليها الطفل إلى درجة الاتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة إليومية، وتفيده فى إقامة علاقات مع الآخرين فى مجاله النفسى.

فى حين ذهبت عايدة قاسم (١٩٩٧ : ٥٠ ـ ٥١) فى تعريفها للمهارات الاجتماعية حيث تنظر لها على أنها مهارات الحياة الأساسية مثل مهارات (لبس وخلع الملابس، التواصل، التحدث فى التليفون، معرفة الزمن، ومعرفة النقود، وعبور الطريق) على سبيل المثال لا الحصر. فهى مهارات يحتاج الفرد لممارستها يوميا، مع إيضاح نماذج سلوكية ايجابية تساعد الأطفال المعاقين عقليا على تحمل المسئولية الشخصية، واكتساب القدرة على التعامل مع الآخرين. مع اعتمادهم على أنفسهم فى حياتهم اليومية العادية، فى إشباع حاجاتهم الاجتماعية الحياتية اليومية.

وقد أوضح فوغن وآخرين (Vaughn et al, 2000) أن الكفاءة الاجتماعية تعد مرادفًا للمهارات الاجتماعية، حيث يقصد بها التنظيم المرن للوجدان، المعرفة، السلوك، بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقيد فرص الآخر فى تحقيق أهدافه أيضا، وبدون حجب فرص تحقيق الأهداف المستقبلية.(نهى اللحامى، ٢٠٠٣: ١٦٣).

وأوضحت سهير شاش (٢٠٠٢: ١١٢) أن المهارات الاجتماعية هى قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعى مع أقرانه، والاستقلال، والتعاون مع الآخرين والقدرة على ضبط الذات إلى جانب توافر المهارات الشخصية فىإقامة علاقات ايجابية بناءة، وتدبير الأمور والتصرفات، والقدرة على التحكم فى المهارات المدرسية.

كما قدم العربى زيد (٢٠٠٣: ٤٠) مفهوماً للمهارات الاجتماعية على أنها مجموعة من الاستجابات، والأنماط السلوكية الهادفة والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتى تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعى الناجح مع الآخرين والتعاون معهم، ومشاركتهم فى مختلف الأنشطة، وقدرته على تكوين علاقات وثيقة، وصداقات، واتباع القواعد والتعليمات بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته واتجاهاته، وإتقان المهارات المدرسية، إلى جاب قدرته على حل المشكلات الاجتماعية.

ويرى مؤلف الكتاب أن هذه التعريفات لمفهوم المهارات الاجتماعية فى مجملها تعكس توجهات مختلفة ومتنوعة فى تعريف المهارات الاجتماعي. فنجد من يعرفها كسمة فى الفرد على اعتبارها قدرة خاصة أو استعداداً لدى الفرد، والبعض الآخر يرى أنها ترتبط بالنماذج السلوكية، ويعرفها فى ضوء سلوكيات جزئية تصدر عن الفرد ويمكن ملاحظتها وقياسها. وآخرين ينظرون إلى المهارات الاجتماعية علىأنها عمليات معرفية، تمثل علاقة وسيطة بين الأهداف والوسائل فى المحيط الاجتماعى، وأخيرا هناك توجه ينظر إلى

المهارات الاجتماعية من منظور تكاملى شامل على أساس أن الإنسان كل لا يتجزأ ، فيعرفها فى ضوء التفاعل بين الجانب السلوكى (اللفظى وغير اللفظى)، والجانب المعرفى، الجانب الانفعالى فى محيط التفاعل الاجتماعى مع الآخرين وهذا أشمل وأعم فى تعريف المهارات الاجتماعية ولكن يمكن أن نرجع الاختلاف فى تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية إلى:

١- اختلاف طبيعة النفس البشرية فكل فرد كيان قائم بذاته وبذلك لا توجد ثوابت العلوم الإنسانية.
٢- تعدد وجهات نظر الباحثين فكل منها ينظر إلى المهارات الاجتماعية من وجهة نظر خاصة فى ضوء السلوك الصادر من الإنسان.

ومن خلال هذه التعددية يرى مؤلف الكتاب أن المهارات الاجتماعية هى عبارة عن "سلسلة متصلة، ومتكاملة من الأنماط السلوكية، والوجدانية، والمعرفية، كلٌ منها يؤثر فى الآخر، وييسر اكتساب مهارة اجتماعية أخرى أكثر تعقيدًا من السابقة، فهى تبدأ بتدريب الطفل وإكسابه المهارات الأساسية فى حياته اليومية لتمكنه من الاعتماد على النفس فى أهم ضروريات الحياة من (لبس الملابس وخلعها، تناول الطعام والشراب، النظافة) وذلك فى ظل وجود الآخر، فهذا يعطيه الثقة ويساعده على التواجد مع الآخرين والتفاعل معهم ومشاركته وتعأونه معهم وذلك فى محيط تفاعله الاجتماعى، وهذه الأنماط السلوكية تصل إلى الإتقان بالتدريب والممارسة".

أهمية المهارات الاجتماعية:

لقد توصل علماء التربية وعلم النفس إلي أن النقص في المهارات الاجتماعية يسهم فى حدوث الخجل والقلق الاجتماعى فى حين أن التزود بالمهارات الاجتماعية يؤدى إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعى فالمهارة الاجتماعية بصورة عامة لها أثر كبير فعال فى إدارة المواقف الاجتماعية، كما أن الفرد الذى ليس لديه مهارة اجتماعية يكون أقل ميلاً لانسحاب من المواقف الاجتماعية وبالتالى يكون أكثر ميلاً للشعور بالوحدة والخجل والانزواء.(كريمة عبدالامام، ١٩٩٦: ١٦ ـ ١٧)

وتكمن أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية في الجوانب التالية:

١- تعد المهارات الاجتماعية عاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمون إليها الأفراد وكذلك المجتمع.

٢- تفيد المهارات الاجتماعية الأفراد في التغلب علي مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.

٣- يساعد اكتساب المهارات الاجتماعية الأفراد علي تحقيق فوز كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد علي النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ، كما يساعدهم علي ثقتهم بأنفسهم ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم وتساعدهم علي التفاعل مع الرفاق والابتكار والإيداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسيمة.(سعدية بهادر، ١٩٩٢: ٤٨)

كما تكمن أهمية المهارات الاجتماعية في أنها مجال هام لعمليات التواصل Communication والتفاعل الاجتماعي للتلاميذ، المهارات الاجتماعية، تبدو أهميتها أيضا في معرفة الفروق الفردية بين الأطفال ومعرفة القياسات السلوكية في كثير من المجالات (المجال الطبي والقيادي، ومجال علم النفس الصحي، وبحوث العلاقات الزوجية والتمريض) وأن التعرف علي المهارات الاجتماعية للتلاميذ يعد مؤثرا جيدا للصحة النفسية، والمسرح المدرسي كواحد من هذه الأنشطة يمكن أن ينمي هذه المهارات.(أحمد حسين، ٢٠٠١: ٧٨)

ومما سبق يتضح أن للمهارات الاجتماعية دوراً فعالاً في تحقيق التوافق الاجتماعي والنفسي لدى الفرد وأن اكتساب الفرد هذه المهارات يساعده علي إنجاز المهام المكلف بها وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وضبط انفعالاته في المواقف الاجتماعية وهو ما يحاول البرنامج تحقيقه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل.

شروط اكتساب المهارة:

عند التخطيط لإكساب الأفراد ذوى صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية فعلى القائم بالتدريب أن يراعى شروط اكتساب المهارة، وإن لم تكن موجودة فى الفرد فعليه أن يبثها فى نفسه عن طريق التوجيه، وأهم هذه الشروط:

١- الاستعداد لتعلم المهارة.

٢- أن يكون المتدرب لديه رغبة فى تعلم المهارة.

٣- أن يتمتع المتدرب بالنضج الجسمى، العصبى الذى يؤهله لاكتساب المهارة.

٤- تشجيع دائم من جهة المدرب يحث المتدرب على الأداء الصحيح

وفى هذا الصدد ذكرت سعدية بهادر (١٩٩٢: ٢٩) أن من الشروط اللازمة لاكتساب المهارة هى:

١- التقليد أو النقل عن النموذج.

٢- التركيز والانتباه خلال التدريب.

٣- التدريب اللازم على المهار.

٤- القدوة والنموذج السليم.

٥- التوجيه والإرشاد لاكتساب المهارة.

٦- الإشراف على الطفل أثناء أداء المهارة.

كما أشار عبدالعزيز السرطأوى وأيمن خشان (٢٠٠٣: ٥٤١ ـ ٥٤٢) إلى أنه قبل الشروع فى تعليم أية مهمة على المدرب أن يأخذ فى الاعتبار عدة مبادئ خاصة بالمهمة أو المهارة المراد تعليمها للأطفال وهى:

١- اختر المهارات لجعل الطلبة مستقلين قدر الإمكان.

٢- اختر المهارات التى تعكس الممارسات المناسبة لسن الطالب.

٣- اختر البيئات التعليمية التى تكون طبيعية أكثر ما يمكن للنشاط.

٤- درب على المهارات الأبسط أولا، وانتقل لاحقا إلى المهارات الأكثر تعقيداً.

٥- استخدم الأقران كنماذج أو مدرسين لبعض المهارات مثل مهارات الاعتناء بالمظهر الشخصى.

إضافة إلى ما سبق يرى مؤلف الكتاب أنه لكى يتم تسهيل اكتساب المهارة المراد تعليمها للطفل يتعين على القائم بالتدريب أو الرعاية إتباع ما يلى:

١- أن يتبنى قيمة الحب والتراحم والود مع الفرد صاحب صعوبة التعلم بصفة خاصة، لأن هذا المدخل الإنسانى يتيح الفرصة ويسهل قبول الكثير من الإرشادات والتعليمات الخاصة باكتساب المهارة.

٢- يستمر القائم بالتدريب فى منح قيمة الحب للفرد حتى إذا لم ينجح أثناء التدريب ويكون فى صورة تدعيم لفظى أو إيمائى (معنوى) بالإضافة إلى التدعيم المادى.

٣- ضرورة متابعة الفرد بعد التدريب على اكتساب المهارة، لضمان استمرار تأديتها بصورة جيدة.

إستراتيجيات اكتساب المهارات الاجتماعية:

من الأساليب الهامة المبنية على نظرية التعلم الاجتماعى والتى تمكن الطفل من التدريب على العديد من المهارات الاجتماعية أهمها:

١- النمذجة أو التعلم بالقدوة (من خلال نموذج).

٢- تدريب القدرة على توكيد الذات.

٣- لعب الدور.

وفى السطور القادمة يعرض المؤلف لهذه الأساليب على النحو التالى:

١- النمذجة Modeling:

وهى إتاحة نموذج سلوكى للمتدرب، ويكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكى المعروض، لكى يكتسب المتدرب سلوكاً جديداً وهناك عدة أنواع من النمذجة وهى النمذجة المباشرة أو الصريحة، النمذجة الضمنية أو الرمزية، النمذجة من خلال المشاركة:

- النمذجة المباشرة أو الصريحة أو النمذجة الحية Overt Modeling: وفيها يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذى يراد تعليمه تلك السلوكيات.
- النمذجة المصورة أو الضمنية Covert Modeling: فى هذا النوع من النمذجة يضع المدرب تصوراً لنماذج السلوك الاجتماعى الذى يرغب فى تعليمه للمتدرب.
- النمذجة بالمشاركة Participant Modeling: فى هذا النوع يقوم المتدرب بمراقبة النموذج المباشر أو الحسى ثم يقوم بتأدية السلوك بمساعدة وتشجيع ومشاركة من المدرب إلى أن يؤدى السلوك بمفرده.

ويضيف جمال الخطيب (٢٠٠٣: ٢٢٥ – ٢٣٠) أنه لابد من التميز بين اكتساب الاستجابة Acquisition وتأديتها (Performance) فاكتساب الشخص للاستجابة لا يعنى بالضرورة أنه سيقوم بتأديتها إذ أن تأديته لها تتوقف بشكل مباشر على النتائج التى تعود عليه، فإن كانت نتائج تقليده للنموذج إيجابية فمن المحتمل تقليد وتأدية النموذج· والنمذجة عملية موجهة تهدف إلى تعليم الشخص كيف يسلك، وذلك من خلال الإيضاح، وحتى تكون عملية النمذجة فعالة لابد من مراعاة الأمور التالية:

أ- انتباه الملاحظ للنموذج.

ب- دافعية الملاحظ.

جـ- مقدرة الملاحظ الجسمية على تقليد سلوك النموذج.

د- استمرارية الملاحظ بتأدية السلوك بعد اكتسابه له.

فالنمذجة أسلوب فعال لتشكيل العديد من الأنماط السلوكية فيمكن استخدامها لتعليم الأطفال مهارات العناية بالذات والمهارات الشخصية ، فعلى الرغم من أهمية الدور الذى تلعبه فى برامج تعديل السلوك إلا أنه لا يوجد اتفاق نظرى حول كيفية تأثيرها فى السلوك، وعلى وجه العموم تصبح أكثر فعالية عند استخدامها مع إجراءات سلوكية أخرى مثل المشاركة الموجهة ، التعزيز.

٢- التدريب على السلوك التوكيدى:

يرتبط السلوك التوكيدى بالعلاقات الشخصية ويعنى التعبير الصادق والمباشر عن الأفكار والمشاعر الشخصية.(محمد الشناوى، ١٩٩٦: ٣٥٥)

ويرى عبدالستار إبراهيم وآخرين (١٩٩٣: ١١٦) أن التعبير الطليق عن المشاعر يستخدم لتحقيق ثلاثة أهداف:

- تدريب الطفل على الاستجابة الاجتماعية الملائمة حتى نبرة الصوت، الإشارات، الاحتكاك البصرى الملائم.
- تدريب القدرة على التعبير الملائم عما يشعر به الطفل فيما عدا التعبير عن القلق. فمثلا التعبير الحر عن المشاعر والأفكار. وتدريب القدرة على الاستجابة بالإعجاب، الغضب، والود.
- تدريب الطفل على الدفاع عن حقوقه دون أن يكون شخصاً عدوانياً أو مندفعاً.

٣- لعب الدور Role Playing:

وفيه يقوم المدرب بتدريب الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها، وبهذا الأسلوب تطلب من الطفل أن يؤدى الدور ونقيضه، أى ينتقل من القيام بدور الخجول إلى دور الجرئ، ومن دور الغاضب إلى دور المعجب والشاكر.

٤- التغذية المرتدة Feed Back:

حيث يتلقى المتدرب التعليمات عن طريق أدائه من المشاهدين، وكذلك من المدرب وهو تعزيز اجتماعى للأداء الصحيح.

٥- انتقال أثر التدريب Transfer of training:

وفيه يطلب المدرب من المتدربين أداء المهارة التى تم تدريبهم عليها أثناء الجلسة، وذلك كواجب منزلى على أن يناقش قيامهم بذلك فى بداية الجلسة القادمة مع تقديم التشجيع الملائم والثناء لمن قام بتأدية المهارة كما ينبغى.

٦- التلقين والإخفاء:

كثيرا ما يحتاج الإنسان إلى مساعدة إضافية أو تلميحات من الآخرين ليستطيع تأدية السلوك بشكل صحيح، وهذه المساعدة قد تكون (لفظية) تعليمات لفظية، أو (التلقين الإيمائى) من خلال الإشارة أو النظر باتجاه معين، أو بطريقة معينة، أو رفع إليد (التلقين الجسدى)، وهو لمس الآخرين جسديا بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين، فمثلاً الأب يمسك يد ابنه ليعلمه مسك القلم ولكن استخدام التلقين بشكل متواصل قد يؤدى إلى الاعتماد الكبير عليه، ولذلك نلجأ إلى الإخفاء وهو الإزالة التدريجية للتلقين، بهدف مساعدة الفرد على تأدية السلوك المستهدف باستقلالية.

٧- التشكيل Shaping:

التشــكيل هــو الإجــراء الــذى يشــتمل علــى التعزيــز الإيجــابى المــنظم للاستجابات التى تقترب شيئا فشيئا من السلوك النهائى، بهدف إحداث سلوك لا يوجد حاليا، فتعزيز الشخص عند تأديته سلوكا معينا، لا يعمل على زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك فقط، ولكنه يقوى السلوكيات المماثلة له أيضاً.

٨- جداول النشاط المصورة:

ترى ماك كلانهان وكرانتز (McClannahan & Krantz, 1999) أن جدأول النشاط المصور تعد بمثابة مجموعة من الصور تمثل كل منها نشاطا معينا وتعطى الإشارة للطفل ذى الاحتياجات الخاصة بالانغماس فى أنشطة متتابعة أو تتابع معين للأنشطة، بهدف التمكن من أداء المهمة أو النشاط المستهدف دون الحاجة إلى التلقين المباشر، أو التوجيه من جانب المدرب.

كما أكدت دراسة عادل عبدالله، والسيد فرحات (٢٠٠٢: ٣٠ ـ ٧٣) على فعالية جدأول النشاط المصورة فى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعية حيث يعد التفاعل الاجتماعى من أهم المهارات الاجتماعية اللازمة لدمج الأطفال فى الحياة اليومية والمدرسية.

٩- اسلوب تحليل المهمات:

وهو محاولة تجزئة المهارة إلى أجزاء وخطوات صغيرة، تشمل مكوناتها الرئيسية ثم ترتيب هذه الأجزاء فى نظام، حتى تصل إلى المهارة الرئيسية بعد صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، وتظهر أهمية استخدام المهمات فى:

- تسهيل عملية التعلم.
- التعرف على ما يعرفه الطالب وما لا يعرفه.
- المساهمة فى بناء الخطة التربوية الفردية.

- تسهيل عملية التقييم.
- معرفة من أين تبدأ عملية التدريس فهناك طرق كثيرة لتحليل المهارات التعليمية ومنها:
  - المراقبة – مراقبة المعلم أثناء قيام الطالب بالسلوك.
  - الممارسة – يقوم المعلم بتأدية المهارة وكتابة جميع الخطوات.
  - يقوم المعلم بتحليل الأداء النظرى.

خصائص المهارة:

إن محك الحكم على جودة الأداء يكون دائما النتيجة التى تطرأ على السلوك من حيث الدقة والسرعة وكيفية الأداء وفى ضوء هذا يكشف فؤاد أبوحطب وآمال صادق (٢٠٠٠: ٤٢٣ – ٥٢٠) عن ثلاث خصائص رئيسية للمهارة هى:

١- تتابع الاستجابات: مكونات الأداء الماهر سلسلة من الاستجابات عادة تكون هذه الاستجابات من النوع الحركى (حركات عضلية) والمهارة سلسلة من هذه الحركات كل منها مرتبط بالآخر فى تتابع معين حيث تقوم كل استجابة بدور المثير للاستجابة التالية.

٢- التآزر الحسى – الحركى: يعنى استخدام عضلات الجسم فى تتابع يشمل الأذرع والأرجل والجذع والأيدى والأقدام والأصابع.

٣- أنماط الاستجابة: يمكن اعتبار السلوك الماهر تنظيم لسلاسل المثيرات والاستجابات فى أنماط أكبر ويتميز السلوك الماهر بـ:

أ- نقص التوتر العضلى الذى يصاحب المحاولات الأولى.

ب- حذف الحركات الزائدة عن الحاجة.

ج- زيادة المرونة فى الأداء.

د- زيادة الثقة بالنفس وعدم الظهور النسبى للتردد.

ز- زيادة الاستبصار بالعمل وإدراك العلاقات بين أجزائه، فهذا يبصر المتعلم بالأسباب الحقيقة لتحسنه.

ه- الانتظام فى الأداء بحيث يعطى انطباعا بعدم التسرع فى الأداء، بينما الأداء الفعلى على درجة كبيرة من الارتفاع.

مكونات (أبعاد) المهارات الاجتماعية Social skills components:

تناول كثير من الباحثين مكونات وعناصر المهارات الاجتماعية من زوايا متعددة، فلم يقتصر الاختلاف بينهم على تعريف وتحديد مفهوم المهارات الاجتماعية بل امتد ليشمل مكوناتها وعناصرها. ثم عبروا عنها فى ضوء نماذج مختلفة.

وتبنى أرجيل (١٩٨٣) نموذجا للمهارات الاجتماعية وقد اشتملت مكوناته على ما يلى:

١- التواصل غير اللفظى Non-verbal communication (NVC)

- التعبيرات والحركات الخاصة بالوجه مثل الابتسامة، التحديق بالعين.
- مستوى الصوت عالى، منخفض.
- مستوى القرب تجاه الآخر.
- مستوى الإيماءات المباشرة للآخرين.

٢- التواصل اللفظى Verbal communication (VC): هذا النوع من أنواع التواصل يكمن فى جميع أنواع المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظى يعد أساس الأداء الاجتماعى خاصة فى المهارات المهنية التى تحتاج إلى تسلسل حوارى من:

- القدرة على التحدث النشط، توجيه أسئلة، الإجابة على الأسئلة، القدرة على الرد المباشر.
- المحادثة المنسقة والتى تتدعم بإشارات غير لفظية أيضاً.

٣- مهارة التعاون والمشاركة الوجدانية مع الآخرين وتشتمل على:

- بذل مزيد من الجهد والاهتمام لمساعدة الآخرين.
- بذل مزيد من الانتباه بمشاعر الآخرين.
- تنسيق السلوك والاهتمام بمشاركة الآخرين فى بعض الأنشطة.

٤- مهارة الإدراك (المعرفة) وحل المشكلات وتشمل:

- معرفة قواعد العلاقات التى تحكم المواقف الاجتماعية واحترامها.
- اتقان مهارة التحدث والاقناع فى حل المشكلات.
- الاستفادة من الطرق التربوية فى مجال العلاقات الاجتماعية.

٥- مهارة تقديم الذات وتشتمل على:

- القدرة على كيفية التفاعل مع الآخرين فى المواقف المختلفة.
- القدرة على التعبير عن الذات.

٦- مهارات لمختلف المواقف والعلاقات:

تتباين المهارات المطلوبة بتباين المواقف الاجتماعية المختلفة، فهناك مواقف صعبة أحيانا تكون مصدراً للقلق على سبيل المثال الزواج – الصداقة ـ حادث وفاة، ولهذا فالعلاقات الاجتماعية المختلفة تحتاج لمهارات مميزة فمثلا ـ مهارات العلاقات الاجتماعية – مهارة المقابلة – مواجهة الصراعات، المهارة الخاصة بالصداقة، مهارات مواقف العمل، مهارات المفاوضة.

٧- مهارة توكيد الذات:

وهى تعنى قدرة الفرد على التأثير فى الآخرين ولها أربعة مكونات هى:

- رفض المطالب.
- القدرة على طلب بعض الأشياء من الآخرين والحصول عليها.
- التعبير عن المشاعر السلبية والايجابية.
- المبادرة بعمل المحادثات العامة، الاستمرار فيها، القدرة على إنهائها.

٨- مهارة التعزيز وتشمل:

- التعزيز اللفظى: مثل الثناء، المدح، الاستحسان، التشجيع، والتعاطف، ...إلخ.
- التعزيزغير اللفظى: مثل هزات الرأس، نظرات فاحصة، اللمسات، ابتسامات، نبرة الصوت، وقد يكون أشياء مساعدة هدايا، وجبات طعام.

ويعد التعزيز من أهداف المهارة الاجتماعية لأنه يمكن الفرد من الاستمرار فى الموقف الاجتماعى للحصول على ميل الآخرين.

أشكال المهارات الاجتماعية:

بشكل عام يمكن تقسيم المهارات الاجتماعية إلي الأنواع التالية:

١- مهارات التواصل:

ويقصد بها التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأقران، والمحيطين بالطفل، ومن ذلك الكلام المنطوق والإشارة والإيماءة والتواصل البصري للتعبير عن الحاجات والمطالب.

ويتدرج تحت هذه المهارة:

أ- مهارة التعبير عن الذات.

ب- مهارة التساؤل.

ج- مهارة تقديم الاقتراحات.

٢- مهارات أداب السلوك:

وتبدو في إلقاء التحية علي الآخرين، الاستئذان، والانصات إلي الكلام، والاعتذار عن الخطأ، وإظهار الامتنان ويندرج تحت هذه المهارات:

أ- التحية.

ب- الشكر.

ج- الإعتذار.

د- الاستئذان.

٣- مهارات العلاقات الاجتماعية:

ويقصد بها أن يقوم الطفل بالاتصال المباشر بالآخرين والتفاعل معهم في عدد من الأنشطة الاجتماعية، وقد أشارت سهير محمد شاش (٢٠٠١: ٢١٨) إلي أن هذه المهارة يندرج تحتها مهارة التعاون، المشاركة، ومهارة تبادل العطاء.

٤- مهارات احترام المعايير الاجتماعية:

ويندرج تحتها:

أ- المسئولية عن الأفعال والتصرفات.

ب- الحفاظ علي ملكية الآخرين.

ج- المحافظة علي النظام.

د- احترام العادات والتقاليد والأعراف والقيم الإسلامية.

٥- مهارات السلوك التوكيدي وتتضمن:

أ- التعبير عن المشاعر.

ب- التوكيد الايجابي للسلوك.

ج- الدفاع عن الحقوق.

٦- مهارات التعاون:

ويقصد بها اشتراك فردين أو أكثر في نشاط محدد للوصول إلي هدف مشترك، ويعرفه حسين الدريني (١٩٨٦: ١٨٧) بأنه الموقف الذي تكون فيه العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد والآخرين علاقة موجبة.

ولها أشكال محددة: أشارت سهير ميهوب (١٩٩٥: ٣٩ – ٤٠) إلي ثلاثة منها هي:

أ- التعاون من أجل الإنجاز:

ويقصد بها أن يتعاون الأطفال مع بعضهم من أجل إنجاز مهمة أو مسئولية أسندت إليهم، كتنظيف المكان أو تزين الفصل الدراسي، أو تركيب لعبة من أجزاء مختلفة.

ويجب أن يكون لدى الشخص القائم بالتدريب المهارة التي تمكنه من التوجيه والتركيز علي بعض الجوانب حتى ننمي مهارة التعاون لدى أطفال يعاني بعضهم من الانزواء والانطواء.

ب- التعاون اللفظي بين الأطفال:

ويقصد به أن يقبل الطفل علي التحدث مع الآخرين والاستماع إليهم أثناء أداء الأدوار، وفي ذلك تدريب علي اكتساب المهارات الحركية الأدائية وكذلك التدريب علي اكتساب المهارات اللغوية ومهارات التواصل مع الأخرين.

ج- اللعب التعاوني:

وهو يعبر عن مرحلة يمر بها أطفال سواء كانوا عاديين أو غير عاديين، حيث يسود التعاون بكل معانيه.

وتشير سعدية بهادر (١٩٩٢: ٢٩) إلي أن اللعب التعاوني يظهر من قابلية الأطفال اللعب التعاوني بألعاب تتطلب التفاعل الثنائي بين طفل وآخر، ويحاول المدرب توسيع دائرة التفاعل باشتراك أكثر من طفل في اللعبة الواحدة، مع مكافأة السلوك الناجح في اللعب تثبيتا للمهارات المكتسبة.

٧- مهارة إتباع القواعد والتعليمات:

تعتبر مهارة إتباع القواعد والتعليمات مدخلا هاما لمساعدة الأطفال وفى هذا الإطار تذكر سعدية بهادر (١٩٩٠: ٣٣٤) أن تدريب الأطفال علي مهارة إتباع القواعد والتعليمات يجب أن يتضمن ما يلي:

- تدريب الطفل علي تنفيذ الأوامر الصادرة دون تردد.
- تدريب الطفل علي الوقوف لتحية الكبار والإنصات لهم عند التحدث.
- تدريب الطفل علي تقديم المساعدة لمن يحتاجها.
- تدريب الطفل علي الصدق في الحديث عن نفسه أو عن غيره.
- تعويده علي عدم استخدام الألفاظ النابية أو الخارجة علي الآداب.
- تدريبه علي المبادرة بتنفيذ التعليمات الموجهة إليه.
- مساعدته علي التعبير عما يتمتع به لفظيا وعمليا.
- تدريبه علي الحرص علي النظافة والظهور بالمظهر اللائق.
- تدريبه علي ممارسة آداب المسائدة وآداب الحديث.
- تدريبه علي التحكم في الانفعالات مثل الكف عن الضحك أو البكاء وفقا لما يقتضيه الموقف الاجتماعي.
- تدريبه علي الاستئذان عند الحديث أو الدخول أو الخروج.
- تدريبه علي الاعتذار عندما يخطئ.

- تدريبه علي شكر الآخرين عند تقديم هدية أو مساعدة.
- تدريبه علي التعاون ومساعدة الآخرين.
- تدريبه علي تحمل المسئولية والاعتماد علي الذات.

٨- مهارة تكوين الصداقات:

تشير كثير من الدراسات إلي أن الصداقة بين الأطفال تلعب دوراً هاماً في تحقيق مستوى مرتفع من النمو النفسي والتكيف الاجتماعي والإحساس الايجابي بالذات ونمو الشخصية، وتعتبر جماعة الأصدقاء أول جماعة يرتبط بها الطفل بعد الأسرة.

وتشير سهير ميهوب (١٩٩٥: ٤٧) إلي أن جيزل (Gesell) يذكر أن جماعة الأصدقاء تتخذ أشكالا مختلفة تبعا لمستوى نمو الطفل وعمره، وأن الأطفال يفضلون اللعب في جماعات تبدأ بسيطة، ثم يأخذ حجم الجماعة في الازدياد كلما تقدم الأطفال في العمر، ثم تتطور الجماعة إلي ما يسمى بشلة الأصدقاء بعد العام الثاني عشر.

ويرى مختار حمزة (١٩٧٩: ٦٥) أن جماعة الأصدقاء تؤدي دورا هاما في التطبيع الاجتماعي للطفل المتأخر عقليا وذلك بعدة طرق منها الاعتراف بحقوق الآخرين .

ويتفق ذلك مع زهران (١٩٧٩: ٢٠٨) في أن الأصدقاء لهم تأثيراً في بعضهم، فالصديق أو الرفيق يمكن اعتباره من الناحية السلبية أنه ليس من الراشدين ولا هو أحد الوالدين، ومن الناحية الإيجابية هو طفل قريب من صديقه سنا، ولذا فهو يعامل صديقه علي أساس المراكز المتساوية.

أوجه القصور في المهارات الاجتماعية:

يجمع كثير من الباحثين علي تصنيف أوجه القصور في المهارات الاجتماعية إلي أربعة أنماط تبعا لقصور اكتساب المهارة، أو قصور أداء المهام، وذلك في حالتي وجود الاستجابة الانفعالية أو غيابها كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (١) أوجه القصور فى المهارات الاجتماعية.

البيان	عجز أو قصور الاكتساب	قصور الأداء
وجود الاستجابة الانفعالية غياب الاستجابة الانفعالية	قصور الضبط الذاتي في المهارة قصور المهارة الاجتماعية	قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية. قصور أداء المهارة الاجتماعية.

وفيما يلي توضيح هذه الأنماط من القصور في المهارات الاجتماعية:

١- قصور المهارة الاجتماعية Skill Defect:

وجد أن التلاميذ الذين لديهم عجز في المهارات ليس لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل بطريقة ملائمة، ويرجع ذلك إلي عجزهم عن فهم الدلالات والمؤشرات والمعايير الاجتماعية المعمول بها داخل الإطار الثقافي الذي يعيشون فيه ؛ فالعجز في المهارة الاجتماعية مشابه لنقص في التعلم الناتج عن عجز في اكتساب المهارة ؛ فالتلميذ الذي لا يعرف علامة الجمع (+) عنده نقص في المهارة، أي أنه لا يعرف الخطوات التي سوف يقوم بها عندما يري إشارة الجمع.

٢- قصور أداء المهارة الاجتماعية Performance Defect:

يرجع قصور أو ضعف الأداء الاجتماعي إلي أن التلاميذ لديهم المهارات الاجتماعية في مخزون مهاراتهم، ولكنهم لا يؤدونها كما يجب، ويعزي قصور الأداء إلي عدم كفاية عدد مرات صدور السلوك الاجتماعي، وقد يكون بسبب انعدام فرصه أداء السلوك، أو يكون مرتبطاً بنقص التدعيم والحافز،

ولا يعتبر القلق والخوف والاستجابات الانفعالية الأخري قصوراً في الأداء الاجتماعي؛ فوجود الاستجابات الانفعالية التي تمنع اكتساب أو القيام بالسلوكيات الاجتماعية يمكن أن يطلق عليها قصور التحكم الذاتي في أداء المهارة (Self Control Performance Deficits)، والذي يحدد قصور أداء المهارات الاجتماعية هو إذا كان التلميذ يستطيع أو لا يستطيع أداء السلوك، وبناء عليه إذا كان التلميذ لا يؤدي السلوك داخل الفصل ولكنه يستطيع أداء السلوك في موقف سلوكي آخر؛ فان هذا يكون قصوراً في الأداء الاجتماعي، وإذا وُضِعَ في الاعتبار أن هذه المشاكل ترجع إلي التحكم في الدوافع أو احتمالات وظروف التدعيم تعتبر عوامل وظيفية متصلة بالقصور في الأداء الاجتماعي؛ فإن استراتيجيات التدريب يجب أن تركز علي أساليب التحكم والضبط السابقة واللاحقة، وهذه الاستراتيجيات قد تتضمن الأنشطة التمثيلية (السيكودراما)، والتدعيم الاجتماعي، والاستجابة إلي مبادرة الأقران.

٣- قصور الضبط الذاتي الخاص بالمهارة الاجتماعي Self- Control Skill Defect:

يستند تحديد قصور التحكم الذاتي في أداء المهارة علي معيارين هما:

- أن التلميذ لا يعرف المهارة المشار إليها أو لم يمارسها مطلقاً.
- وجود الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية مثل: الخوف، القلق، والغضب.

ويصف هذا النوع شكلات المهارة الاجتماعية للتلميذ الذي لم يتعلم مهارة اجتماعية معينة، لأن الاستجابة الانفعالية جعلته لا يستطيع اكتساب تلك المهارة.

ومن الاستجابات الانفعالية التي تتداخل في التعلم هي القلق؛ فلقد لوحظ أن القلق يمنع اكتساب الاستجابات، فإن التلاميذ قد لا يتعلمون كيفية

التفاعل مع أقرانهم لأن القلق الاجتماعي يعوق مدخل السلوك الاجتماعي، ومن الاستجابات الانفعالية التي قد تحول دون اكتساب المهارات الاجتماعية الاندفاعية ؛ فالتلاميذ الذين يظهرون سلوكاً اجتماعياً مندفعاً يفشلون في تعلم استراتيجيات التفاعل الاجتماعي المناسب لأن سلوكهم ينشأ عنه الرفض من الأقران لأنهم يتجنبون التلميذ المندفع، وهذا يتسبب عنه أن هؤلاء التلاميذ لا يتعرضون لنماذج طيبة من السلوك الاجتماعي.

والبعض يعانون من الكراهية والنفور من أقرانهم، ومن ثم فإن السلوكيات التي تؤدي إلي الهروب منهم، وتجنبهم تؤدي إلي التدعيم السلبي للسلوك، وينجم عن ذلك أن سلوك هؤلاء التلاميذ يلقي عقاباً (بالتأديب البدني أو الشفهي أو انعدام التدعيم)، أو يلقي استئصالاً (كالرفض أو الاستبعاد)، أو يلقي تجاهلاً، ونتيجة لذلك فإن التلاميذ لا يستطيعون تعلم المهارات الاجتماعية للتفاعل المناسب (أي بسبب قصور في المهارة).

٣- قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية Self-Control Performance Defect:

يصنف هذا النوع من مشكلات المهارات الاجتماعية التلاميذ الذين لديهم قصور في الضبط الذاتي في الأداء لديهم المهارة الاجتماعية المحددة في مخزونهم، ولكنهم لا يستطيعون أن يؤدون المهارة بسبب الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة، وهذا يعني أن التلميذ يعرف كيف يؤدي المهارة ولكنه ليس بصفة منتظمة، والفرق الرئيسي بين مهارة الضبط الذاتي وقصور الأداء هو أن التلميذ يمتلك المهارة المخزونة أو لا يمتلك المهارة، أي أنه لم يتعلم المهارة، أو يتعلم المهارة ولكنه لا يظهرها بطريقة منتظمة.

ويستخدم في تحديد قصور الضبط الذاتي في الأداء معياران هما:

- وجود الاستجابة الانفعالية مثل: الغضب، والخوف.
- الأداء غير المنتظم للمهارة.

ويرى مؤلف الكتاب أن أهمية هذا النوع من القصور تكمن في التركيز علي استراتيجيات الضبط الذاتي لتعلم التلميذ، كيف يمنع السلوك غير الملائم، والتدريب علي التحكم في المثيرات وذلك ليتعلم التمييز بين المواقف المتعارضة وظروف التدعيم للسلوكيات الاجتماعية الملائمة.

المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم:

هناك اهتمام عالمي بموضوع المهارات الاجتماعية وتنميتها لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، لما لها من علاقة وثيقة بتقدم هذه الفئة واستغلال إمكانياتهم إلي أقصي درجة ممكنة، وذلك تحقيقاً لمبادئ تربوية سامية.

وهذا ما أكده تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعم (NJCLD)، حيث اشتمل علي اضطراب المهارات الاجتماعية كصعوبة تعلم أولية، حيث أشار إلي العلاقة الوثيقة بين المهارات الاجتماعية والصعوبة في التعلم، وأنها لا تقل أهمية عن المهارات الأكاديمية.

وفي هذا الصدد يشير فاخر عاقل (١٩٧٩: ٥١١) إلى أن الأبحاث التي أجريت علي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكدت على أنهم يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال الدراسات والبحوث التي أجريت علي مجموعات مختلفة الأعمار والأماكن. وأثبتت الدراسات وجود علاقة بين صعوبات التعلم والقصور في المهارة الاجتماعية. فعندما يولد المتعلم في مجتمع ذي ميراث ثقافي معين فإنه ينمو لتبني نمطاً من السلوك الاجتماعي، والذي يعكس عادات مجتمعة، ومفاهيمه، وكما هو الحال في أنواع النمو الأخرى؛ فإن التكييف الاجتماعي للتلميذ يتخذ تدريجياً نمطاً معيناً من خلال تغيره الدائم في تقدمة نحو النضج الاجتماعي.(فاخر عاقل، ١٩٧٩: ٥١١)

ويـذكـر مصـطفي السـعيد (١٩٩٧ : ٥٠) أن ذوي صـعوبات الـتعلم أقـل كفاءة اجتماعية، ويسهم هـذا القصور في حدوث الاضطرابات النفسية مثل الخجل والقلق، وهي تضعف قدرة المتعلم علي التفاعل، وتؤدي إلي عجـز المتعلم عن الحوار وعن الاستجابة الاجتماعية الملائمة.

ويشـير فتحـي الزيـات (١٩٩٨ : ٦٠٢) إلـي أن الدراسـات والبحـوث الـتي أجريت في مجال الصعوبات الاجتماعية إلي أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يفتقـرون إلـي المهـارات الاجتماعيـة في التعامـل مـع الأقـران، ويفتقـرون إلـي الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

وقد ربطت التربية الخاصة Special Education بين التعلم الأكاديمي من جهة والتكيف الاجتماعي من جهة أخري، لما لهما من آثار متبادلة، وتأثير كل منهما في الآخر؛ فضعف الإنجاز الأكاديمي يؤثر سلباً في المهارات الاجتماعية، والعكس صحيح ؛ فالقصور في المهارات الاجتماعية يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي.(فايز قنطار، ١٩٩١ : ١٩٩- ٢١٢)

ويذكر أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠٠٤ : ٣) أن ميشيل (Michal, 1992) أشار إلى أن صعوبات التعلم تؤثر في المهارات الاجتماعية ؛ فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلي أن المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تظل متدنية بالمقارنة مع المتعلمين الآخرين، وهذا يبدو حقيقياً بصرف النظر عما إذا كان الحكم علي الكفاءة الاجتماعية مبنياً علي تقديرات المعلمين وتقديرات الآباء، وتقديرات الأقران؛ ففي الحقيقة أن البيانات ربطت باستمرار صعوبات التعلم بقصور المهارات الاجتماعية.

وقد توصل جيرشام (Gresham, 1983) من خلال مراجعته لأربعين دراسة تناولت المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم إلي أنهم يتفاعلون بدرجة أقل

وسلبية أكبر مع أقرانهم، ولهذا يري ضرورة التعرف علي المهارات الاجتماعية وإكسابها لذوي صعوبات التعلم من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعي مع الآخرين، ومن ثم تحسين تقبلهم الاجتماعي.

ويذكر صالح هارون (٢٠٠٤: ١٧ ـ ١٩) أن كثيراً من الدراسات تؤكد أن لضعف المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم علاقة إيجابية بمستوي النبذ الاجتماعي الذي يلقاه ذوي صعوبات التعلم من قبل أقرانهم العاديين، ويضيف إلي ذلك أن نتائج العديد من الدراسات تؤكد علي أهمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم بوصفها متطلبات سابقة للنجاح في العمل المدرسي، وفي نواحي الحياة المختلفة، مما يعني أهمية التعرف عليها وإكسابها لهؤلاء المتعلمين من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعي مع الآخرين، ومن ثم تقبلهم الاجتماعي.

وقد بينت الدراسات التي تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية الدور الذي تلعبه المهارات الاجتماعية في إتقان المتعلم أو عدم إتقانه للمهارات الأكاديمية التي يتلقاها المتعلم في الجو المدرسي ؛ فبعض هذه الدراسات تري أن سوء التوافق الشخصي سبب في صعوبات التعلم.

وهناك دراسات تري أن صعوبات التعلم سبب لسوء التوافق الشخصي كما في دراسة كوانت (Quant, 1972)، كما تبنت مجموعة كبيرة رأياً آخر هو أن أعراض سوء توافق الشخصية يظهر لدي (٧٥٪) من المتعلمين الذين يعانون من العجز القرائي الشديد، وأن (٢٥٪) من هؤلاء المتعلمين كان العامل الانفعالي من أسباب فشلهم في تعلم القراءة، وهذا ما أكدته دراسة ديمرز (Demeres. 1981) أن المتعلمين الذين يعانون من بعض أنماط صعوبات التعلم تبدو عليهم مظاهر الاضطرابات السلوكية عند اشتراكهم مع غيرهم في ممارسة أي أنشطة مدرسية.(فتحي الزيات، ١٩٨٨: ٤٦٠)

وعلي كل حال فإنه مهما كانت نتائج الدراسات فإن معظمها أشار إلي وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم.

خصائص السلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم:

إن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للتلاميذ العاديين ممن هم في مثل سنهم، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحاً علي مستوي تقدم المتعلم في المدرسة وعدم قابليته للتعلم، بل وتؤثر أيضاً علي شخصية المتعلم الذي لديه الصعوبة في التعلم، وقدرته علي التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، وتظهر علية أعراض اضطرابات السلوك، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من تلميذ لآخر حسب درجه ونوع الصعوبة لدية، ومن المؤشرات السلوكية التي كشف عنها الباحثون لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويتفق معظم المدرسين علي ملاحظتها هي: توقع الفشل، عادات تعليمية خاطئة، انخفاض واضح في مستوي الإنجاز، والدافعية، غرابة السلوك وعدم اتساقه، قصر الإنتباه، الافتقار إلي التركيز، تقلب حاد في المزاج، ضعف التآزر الحركي، ضعف في مستويات أو معدلات النشاط أو السلوك الاجتماعي. (أحمد عواد، ١٩٩٧: ١٠٤- ١٠٥)

ويذكر صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠: ٣٢٨) أن باندورا وشارك (Bandura & Schark, 1981) قد لأشارا إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من المحتمل أن يظهروا نقصاً في تقبل الذات بسبب الفشل المتكرر في المدرسة، الذي يؤدي إلي نقص توقع النجاح مما يقود إلي نقص المجهود المبذول.

ويشير صبحي الكفوري (٢٠٠١: ٢٣٢) إلى أن هؤلاء المتعلمين يتسمون بسلوكياتهم المضطربة عند الاشتراك في أي نشاط مدرسي، كما أنهم يعانون من فرط النشاط والاندفاعية، ونقص القدرة علي التحكم الذاتي.

كما أوضح سيد أحمد عُثمان (١٩٧٩ : ٩) أن هؤلاء المتعلمين يحصلون علي درجات منخفضة علي قائمة مشكلات التوافق الاجتماعي نتيجة لما يعانوه من مشاكل أكاديمية، وأن هؤلاء المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وصفهم زملائهم بعدم التكييف وعدم الاندماج مع الآخرين وهم مهملون ويتجاهلون زملاؤهم.

ويضيف فتحي الزيات (١٩٩٨ : ٤٤٨) بأن هؤلاء المتعلمين يتصفون بانخفاض مستوي متوسط درجات تقدير الذات عندهم، وارتفاع مستوي الخوف، والقلق، والاضطراب النفسي، ويجدون صعوبة في التفاعل الاجتماعي، وسلبية بين زملائهم، وضعف الثقة بالنفس، وضعف مستوي التمكن من المهارات، وعندهم صعوبات في الادارك، والإنتباه، والذاكرة والتفكير.

ولقد حاول كل من فوجيل وفورنس (Vogel & Forness, 1992) مراجعة بعض ما كتب عن الأسباب المحتملة لنقص الأداء (التوظيف) الاجتماعي لدي المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم مشتملة علي صعوبات الكلام واللغة، ونواقص معالجة المعلومات، والمشكلات السلوكية، والاهتمام أو الرعاية وتأثير العزلة التربوية، وتأثير أنظمة العائلة في الاختلال الوظيفي، وقلة احترام الذات؛ فقد اعتبر عدد من الباحثين أن العجز في فهم واستخدام القوانين الاجتماعية والاستراتيجيات الاجتماعية متصل بالقصور اللغوي، وعملية معالجة المعلومات، والقصور السلوكي المرتبط بصعوبات التعلم، والعجز اللغوي الخاص الذي يمكن أن يسبب صعوبات التوظيف الاجتماعي، مثل صعوبة إيجاد الكلمة، يؤدي إلي قول الشيء الخاطئ أو العجز في الطلاقة اللفظية والتي تؤدي بالتالي إلي الارتباك واستمرار الصمت، أو إلي عدم الاستجابة مطلقاً، كل ذلك يؤثر في مهارات الاتصال الاجتماعي وقبول النظير، وأكثر ضعفاً في معالجة المعلومات شيوعاً، هو ضعف الذاكرة ؛ فنجد أحياناً أن ذوي

صعوبات التعلم يكونون خائفين من أنهم سوف ينسون سؤالهم لو كان عليهم أن ينتظروا حتى ينتهي المتحدث، فنجدهم يقاطعون المتحدث بأسئلة غير مناسبة تماماً، وهناك تقرير عن مظهر سلوكي آخر لصعوبات التعلم ينسب إلي الاختلال الوظيفي العصبي، وهو الاندفاعية أو التهور.

وفي هذا الإطار يذكر كمال سيسالم (١٩٨٨ : ١٣٨) أن هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kaufman, 1987) قد أشارا إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يميلون إلي عدم الاستقرار العاطفي، والتغيرات الكثيرة في المزاج سمة شخصية لهم، وهذا يؤدي إلي عدم تكيفهم الاجتماعي الذي يبدو في صورة الانطواء، وعدم الإحساس بالسعادة النفسية، كما ينخفض لديهم مفهوم الذات، ويظهر لديهم انخفاضاً واضحاً في الثقة بالنفس، ومن ناحية أخري تؤكد الملاحظات السلوكية للتفاعل الاجتماعي داخل غرفة الدراسة أن هؤلاء المتعلمين معزولون اجتماعياً، ومرفوضون من أقرانهم، وتصدر منهم تعليقات سيئة أثناء اللعب مع الأقران، ومنهم من يكون سلبياً بصورة أكثر وخاصة في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلي تعاون، وقد يجمع البعض بين جميع أو معظم هذه الأشكال من الاضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي.

مؤشرات المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

ظهرت مؤشرات متنوعة للمهارات الاجتماعية من خلال العديد من الدراسات التي قارنت بين الأفراد العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت أكثرها علي مقاييس أكاديمية، وإدراك الذات، ومفاهيم الأقران، والملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية، ومن خلال كل ذلك استطاع الباحثون أن يكوّنوا فكرة عن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية. ومن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية:

١ – مقاييس أكاديمية:

إن أول مؤشر يلاحظ من قبل الجميع هو التحصيل الدراسي المنخفض، الذي يتمثل في الصعوبات الأكاديمية الواضحة في القراءة والكتابة التعبيرية بما فيها التهجئة والحساب، وهو المحك الأول في تصنيف المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وفقاً للتعريف.

كما كشفت الملاحظات الصفية أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يقضون وقتاً كبيراً في إنجاز مهمة معينة، ويعطون انتباها قليلا للمدرس، وغالبا ما ينشغلون عن المهمة الأساسية بأشياء أخري، هذا ما شوهد واضحا تجاه المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بصورة أكبر من المتعلمين العاديين ؛ فمن المعروف أن كل فرد يحتاج إلي فترة زمنية معينة لإتقان مهمة جديدة، فالمتعلمين الذين يثقون بأنهم سوف ينجحون ويميلون للاستمرار والمواظبة علي المهمة، ولكن وجد أن كثيرا من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم ثقة قليلة بقدراتهم علي التعلم، وليس لهم ثقة في قدراتهم علي حل المشكلات، وأنهم ينظرون إلي المهمات التي سيتم تعلمها علي أنها صعبة جدا بالنسبة لهم، وقد يقود هذا الاتجاه السلبي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم إلي أن يكونوا غير قادرين أو غير راغبين في قضاء وقت أطول في المهمة لفهمها أو إنجازها. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨: ٢٩٢– ٣٩)

ويرى المؤلف أن السبب هو أن الذي يعاني من الصعوبة في التعلم ينتابه الشك في نفسه، حينما يلحظ أن جهوده الشاقة تنتهي إلي الإخفاق والفشل التعليمي، ويضحي فريسة للشكوك، ويتسلط عليه شعور بالتقصير، وبالتدريج يزداد لديه الانتقاص من ذاته ويعمل علي تدميرها، ولا يكوّن إدراك الذات إلا بالطريقة التي يعبر بها كل فرد ذاته من حيث شعوره بكفاءته، وقيمته، وقدرته الأساسية علي مواجهة تحديات الحياة.

ومن ناحية أخرى فإن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يختلفون من الناحية التحصيلية اختلافاً كبيراً، علي الرغم من أنهم يعانون بصفة أساسية من صعوبات في الأعمال المرتبطة بالتحصيل الدراسي بما في ذلك التفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة والإملاء، والحساب، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في كل مجال من هذه المجالات، وغالباً ما يعاني هؤلاء المتعلمين من مشكلات تشمل مجالات دراسية عديدة، فالمشكلات الإدراكية وقصور الذاكرة مثلاً تؤثر بطبيعة الحال علي المجالات الأخرى المرتبطة بالدراسة.(أحمد عبادة ومحمد عبدالمؤمن، ١٩٩١: ١١١).

٢ ـ إدراك الذات وتقبلها:

إن المتعلم في سنوات المدرسة الابتدائية يبدأ بتعلم المشاركة في النشاطات الرسمية للحياة، كالتعامل مع الجماعة، والانتقال من اللعب الحر إلي اللعب المنظم الهادف، وقد أصبح الآن مطالباً بالواجبات المدرسية، وعلي النقيض الذي يعجز عن التفاعل مع البيئة ويخفق في إنجاز المهام الموكلة إليه تتطور لديه مشاعر الدونية، والإحساس بالنقص؛ فمن العوامل المهمة في تحديد سلوك المتعلمين هو كيف ينظرون إلي أنفسهم، فإذا لم ينظر المتعلم إلي نفسه نظرة قائمة علي الاحترام والتقدير والثقة فإن هذا يؤثر سلباً علي دوافعه ومواقفه وسلوكه فيري كل شيء من منظار التشاؤم؛ إن النظرة الإيجابية إلي الذات تولّد في النفس الثقة، وتبعد عنها الشعور بالنقص، والعجز، والإحباط.(مفيد حواشين وزيدان حواشين، ١٩٩٦: ١٠١- ١١٣).

فالمتعلم يحاول باستمرار أن يري نفسه ليفهم ذاته في ضوء المقارنة مع غيره من رفاق عمره في محاولة للتعرف علي أوجه التشابه والاختلاف بين مظاهر نموه المختلفة، ومظاهر نمو رفاقه من المتعلمين المحيطين به من أجل اختبار طاقاته، وقدراته، وإمكانياته في ضوء مقارنتها بمثيلاتها عند غيره من المتعلمين الذين ينتمون لنفس فئته العمرية.(ماهر عمر، ١٩٩٢: ١٠١)

وفى هذا الصدد تشير سمية الشيخ (١٩٩٨: ٢٤- ٢٥) أن رينك وهارتر (Renick & hartar, 1989) قد ذكرا أن عمليات المقارنة الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في تكوين إدراك الذات الأكاديمي بمعني أن إدراك الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أعلي عندما قارنوا أنفسهم بزملائهم في الصف التعليمي الخاص حتى عندما استخدموا النظراء في التعليم العام للمقارنة، ولكن جاء سميث (Smith, 1995) بنتيجة مغايرة تماماً، حيث أثبت أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يقدّرون أنفسهم بأقل مستوي في المجال الأكاديمي، والسلوكي، والذكاء، وأقل مستوي في المهارات الاجتماعية، وإن هذا الاختلاف لا يرتبط بالوقت الذي يقضيه المتعلمين في البرامج الخاصة لتحسين مستوي التعليم. هذه النتائج جاءت مخالفة لجميع التوقعات لأن فكرة الذات لا تتأثر بالمجموعة التي يتعلم معها المتعلم سواء كانت جماعة من ذوي صعوبات التعلم أو جماعة الفصول العادية، ولم يتأثر رأي ذوي صعوبات التعلم برأي الرفاق. إذ أن الفشل الأكاديمي المستمر من المحتمل أن يعزي إلي إدراك الذات، وفي نفس الوقت فإن المتعلمين الذين لديهم ضعف في أدراك الذات لا يجربون مهمات ربما ينجحون فيها.

ويذكر مفيد حواشين وزيدان حواشين (١٩٩٦: ٩٠) أن الدراسات الميدانية المعاصرة أكدت وجود علاقة وثيقة بين مفهوم المتعلم عن نفسه وبين إدراك أقرانه له، حيث تعمل فئة الأقران كمرآة تعكس للتلميذ صورته عن ذاته، وعلي الرغم من أن القيم تختلف وتتغير تبعاً للعمر والجنس والطبقة الاجتماعية؛ فإن بعض السماتتقود دوماً إلي الشعبية والمكانة الاجتماعية الرفيعة أو إلي الرفض والمكانة الاجتماعية المنخفضة.

٣- مفاهيم الأقران:

إن المدى الذي يصل إلية المتعلم في إيجاد الأصدقاء والحفاظ عليهم يدل علي قدرته علي التفاهم معهم، وتدل هذه القدرة بدورها علي الذكاء الاجتماعي لهذا المتعلم.

ويبدو أن تفاعل المتعلمين خلال سنوات المدرسة الابتدائية يعتبر جزءاً مهماً من حياتهم حتى يشكلوا مدركات جديدة لذواتهم، كما تتحدد شعبيتهم بين فئة أقرانهم، وتكون أساليب تعاملهم مع الناس بصورة مرنه أو جامدة، خضوعية أو تسلطية، يعانون إحساساً بالانتماء الاجتماعي أو الاغتراب، وتترك تلك الأحداث أثراً في شخصية المتعلم وتبقي إلي حياة المراهقة والرشد.

ولعل الحاجة إلي الرضا الاجتماعي تعود بأصولها إلي توقع الإنسان لأن يكون مع رفاق من نوعه بدلا من أن يكون وحيداً لأن الصديق سند اجتماعي مهم في حياة الأفراد، وكان من المعتقد أن تقديرات النظير هي معيار ثابت لمشكلات المتعلمين الاجتماعية بالإضافة إلي التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

ويشير أنور الشرقاوي (١٩٨٧: ١١٤- ١١٥) أن بريان (Bryan, 1974) قد ذكر أنه تم مراقبة مجموعة من المتعلمين لفترة (١٢) شهراً، وعلي الرغم من أن تركيبة مجموعة النظير قد تغيرت بنسبة ٧٥٪ علي مدار العام ؛ فإن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ظلت علاقاتهم متدنية. وفي دراسة أخري لبراين Bryne حاول من خلالها تحديد ومعرفة آثار صعوبات التعلم علي الشخصية والتكيف الشخصي عن طريق مقارنة عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بعينة أخري من العاديين حيث وجد أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم قد وصفهم زملاؤهم بالقلق، والخوف، والكآبة، والحزن، وعدم التكيف، وعدم القبول، وعم الاستمتاع بوقتهم، وغالباً ما يتم رفضهم وتجاهلهم بشكل أكبر من المتعلمين

العاديين اللذين لديهم صعوبات في التعلم، وفي دراسة لواينر Wiener عن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وعلاقات الصداقة مع الرفاق، كشفت نتائج الدراسة عن أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أقل تقبلاً من زملائهم، وقد تم تفسير نتائج الدراسة علي أساس أن المتعلمين الذين يكون لديهم مشكلات في اكتساب العلاقات الإيجابية مع الرفاق إنما يكون ذلك ناتجاً إلي حد ما عن أخطاء الإدراك الاجتماعي والتناول المعرفي.

وذكرت العديد من الدراسات أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يبدو عليهم مهارات اجتماعية متدنية ومشكلات سلوكية كثيرة من وجهه نظر الأقران.

٤- العلاقات مع المعلمين:

يعتبر المعلم جزءاً من عملية التعلم الكلية التي تتم في حجرة الدراسة، ويعتقد عدد من المختصين في علم النفس التربوي أن الاهتمام بالتفاعل بين المدرس والمتعلم له الأولوية والأسبقية علي الاهتمام بخصائص الأفراد وإمكانياتهم ومهاراتهم.

كما أن المعلم هو المسئول عن تربية الأجيال، فهو ليس مجرد مدرس ينقل المعلومات للتلاميذ ويملأ عقولهم بموضوعات الدراسة فقط، وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير، لأنه مدرب لشخصيات المتعلمين جسمياً وعقلياً وخلقياً.

وفى هذا الصدد يذكر أنور رياض وحصه فخرو (١٩٩٢: ١٩) أن العديد من الدراسات قد أوضحت أن المدرسين يكونون توقعات مسبقة سلبية تجاه ذوي صعوبات التعلم حتي قبل حدوث عملية التعلم ؛ فتوقعات المدرس تجاه المتعلم الذي يعرف أنه يعاني من صعوبات في التعلم لا تكون سلبية ومتحيزة أثناء التدريس وحتي بعد أن يثبت هذا المتعلم عكس ذلك ؛ فإن هذه التوقعات تظل سلبية كما هي ؛ فالمتعلم الذي يصنف علي أنه لديه صعوبات في التعلم يعامل معاملة مختلفة عن غيره.

لذلك فإن شخصية المدرس وسلوكه قد تساعد المتعلمين علي التعلم أو تعوق عملية التعلم لديهم، فمن المعروف أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من المشكلات الأكاديمية، ولكن لما يتلقونه من اتجاهات سلبية من قبل بعض المعلمين فإن ذلك يساهم في تثبيت المفاهيم السلبية للأقران من ناحية، وزيادة تعقيد السلوك الصفي غير الاجتماعي من ناحية أخري.

٥- شبكة العلاقات الاجتماعية خارج حجرة الدراسة أو المدرسة:

تعرف شبكة العلاقات الاجتماعية علي إنها سلسة من التفاعلات الاجتماعية تربط أفراد معنيين يجمعهم هدف مشترك أو مصلحة معينة، وتكون شبكة العلاقات الاجتماعية لهؤلاء الأفراد أسس السلوك المتوقع لكل فرد، سواء كانت تلك المجموعة تابعة لمؤسسة رسمية كالمدرسة أو المستشفي، أو مؤسسة غير رسمية كجماعة الجيرة أو فريق العمل التطوعي.

وبالنسبة للتلاميذ فإن الأسرة هي النواة الأولي لشبكة العلاقات الاجتماعية والتي تمنح المتعلم الأسس الأولي للتفاعل الاجتماعي، وإن الإفراط في العناية والرعاية لأسر المتعلمين غير العاديين يؤدي إلي توتر الوالدين، والخوف المفرط عليهم يؤثر علي إحساسهم بالعجز وعدم القدرة علي التعلم، وبالتالي ينعكس ذلك سلباً علي علاقاتهم الاجتماعية خارج المنزل وقد تمتد بهم حتى سن البلوغ.

وفي دراسة هاجر وفوغن (Hagger & Vaughn, 1995) وجدا أن بعض المتعلمين المعروفين بأن لديهم مهارات اجتماعية متدنية في الصف الدراسي تراهم يتفوقون في الألعاب والأنشطة الرياضية، ومن ثم تكون لديهم شبكة علاقات اجتماعية نامية بطريقة حسنة، سواء في المنزل أو في مكان ما خارج الصف المدرسي، كما تبين أن السلوك الاجتماعي علي أرض الملعب لا يختلف بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة رودلف وآخرين (Ruddolph et al,1995) تبين أن إدراك الذات السلبي لذوي صعوبات التعلم يؤثر في الشبكة الاجتماعية فيعمل كوسيط للعلاقات بين الأسرة من جهة والأقران من جهة أخري، مما يؤدي إلي نقص المهارة الاجتماعية في الذات، وأقران الجيرة والأسرة.

٦- الملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية:

إن عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين طرفين وفي إطار نمط من أنماط التفاعل عبر وسيط معين، تؤدي في العادة إلي علاقة اجتماعية معينة أو إلي اتجاه اجتماعي معين.

ومن الممكن ملاحظة السلوكيات الاجتماعية التي يتخذها كل تلميذ من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عند التفاعل مع النظراء والمعلمين داخل الفصل الدراسي وخارجة، ويتم تقييمها بواسطة الملاحظة المباشرة، وإحصاء تكرار كل وصف للسلوك في فترات زمنية معينة يحددها الملاحظ.

ومن أهم مزايا الملاحظة المباشرة أنها تيسر للباحث تسجيل السلوك كما يحدث في موافقة الطبيعة. فمثلاً في الحالات التي يقاوم فيها الأفراد الباحث ولا يتعاونون معه لأنهم قد يخشون ألا يرقي سلوكهم إلي المستوي المتوقع منهم أو يتوجسون خيفة من البيانات التي يجمعها الباحث منهم وعنهم. لذلك يحاول أغلب الباحثين ملاحظة السلوك وتسجيله دون أن يشعر الأفراد بهذه الملاحظة حتى يتجنب أي شوائب مصطنعة ينأى بالسلوك بعيداً عن صورته العادية الطبيعية، وبذلك يحصل الباحث علي قطاع حقيقي لما في حياه الأفراد اليومية.

تلك العلاقات أو الاتجاهات يجب ملاحظتها وتسجيلها بطرق مباشرة أو غير مباشرة حتى تكتمل مؤشرات المهارة الاجتماعية في صورتها النهائية.

مظاهر القصور فى المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم:

بيّن علماء النفس أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية، مقارنة بأقرانهم، ومقارنة بالمستوى العقلي الذي يتمتعون به.

فقد أشار مصطفى السعيد (١٩٩٧: ١١) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصوراً في مهارات التواصل التي تعد بمثابة المؤشر للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين، ويعانون كذلك قصوراً فى درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي.

وأوضحت ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣: ٢٢٨) أن أوجه القصور في التوافق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم، تتضح من خلال مظاهر سلوكية عديدة لديهم، مثل: الحرج من السلام على الاخرين ومن التحدث معهم، وعدم التعاون، والحرج من الجنس الآخر، وتحقير الآخرين والتقليل من شأنهم، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين أوالتعاطف معهم، وعدم المشاركة في أي نشاط، وعدم الاندماج والتعرف على الآخرين، والاضطراب من توجيه أية أسئلة، والاضطراب من الحديث أمام الآخرين، وقلة الأصدقاء، والاضطراب وعدم القدرة علي التصرف عندما يغضب الوالدان، والاضطراب من ركوب المواصلات العامة، والشعور بالخوف عندما يتعدى عليه أحد، والحرج من الاعتذار عند الخطأ، والحرج من الدخول في أماكن بها أناس كثيرين. وتشير كل هذه المواقف إلى وجود قصور شديد في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتوصلت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٧ ـ ٣٣) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل إنصاتاً للمعلم، وأقل التزاماً بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، وأن كثيراً منهم لديه عدد أقل من الأصدقاء بالمقارنة بالعاديين، وأنهم يعانون من صعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم

أكثر رفضاً وإهمالاً، وأقل تقبلاً من جانب الآخرين (معلمين وزملاء) بالمقارنة بالعاديين، وأنهم يعانون من اضطرابات في السلوك اللفظي، حيثُ إنهم يستخدمون لغة أكثر تعقيداً عند التحدث مع الآخرين، وأنهم قلما يوجهون عبارات الشكر والمجاملة لزملائهم بالمقارنة بالأطفال العاديين، وأنهم يتصفون بأساليب محادثة غير توكيدية وأن هؤلاء الأطفال ينقصهم الدقة في فهم هذه التواصلات غير اللفظية بالمقارنة بالعاديين، وأنهم أقل دقة في فهم التفاعلات الاجتماعية بالمقارنة بالعاديين. كما أنهم يعانون من نقص القدرة اللفظية، ومن صعوبات في التحدث مع الآخرين، كما يتسم أسلوبهم فى التحدث بأنه غير توكيدي. كذلك فإنهم يعانون من صعوبات في استمرار التواصل بالعين، وفهم الرموز وصعوبة في الإدراك الاجتماعي غير اللفظي، بالمقارنة بالعاديين.

ولقد أكدت والكر (Waiker, 1997: 66) على أن مهارات التواصل الاجتماعى لدى ذوى صعوبات التعلم أكثر بطئاً وتأخراً، مقارنة بجوانب النموالأخرى، وبخاصة النموالعقلى وتتسع الفجوة بين نمو اللغة والتواصل، وجوانب النموالأخرى مع التقدم فى العمر؛ بحيث يغدو التوظيف الاجتماعى للغة والتواصل أبرز الجوانب بطئاً وتأخراً لدى ذوى صعوبات التعلم.

وقدم محمد الديب (٢٠٠٠: ١٨٣) عرضاً للخصائص الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أشار فيه إلى أنهم يتصفون بانخفاض درجة التفاعل والاندماج مع الآخرين في الفصل الدراسى. فالمتعلم ذوصعوبة التعلم تجده غير متعاون مع زملائه، ولا يستطيع تحمل المسئولية الاجتماعية، ولديه قصور في التعامل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة به، فضلا عن عدم اتباع تعليمات النظام المدرسي. كما ذكر أن الفرد ذو صعوبة التعلم غير اجتماعي، ولا يهتم بآراء وحاجات الآخرين، وغير مقبول لدى زملائه، ولديه ضعف في العلاقة مع الأصدقاء، وغير قادر علي الاندماج معهم، ولاعلى تكوين صداقات، ويميل إلى العمل الفردي، ولديه مشكلات في التوافق الاجتماعي، ويتسم بالانسحاب الاجتماعي، وغير متفاعل مع عملية التعلم.

وأوضح نبيل حافظ (٢٠٠٠: ١٥٠) أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية عديدة أهمها: ضعف أوسوء الإدراك الاجتماعي، سوء التقدير والحكم، صعوبة استقبال مشاعر الآخرين وتكوين الصداقات، مشكلات وصعوبات في العلاقات الأسرية، الصعوبات الاجتماعية في المواقف المدرسية، مثل: المقارنة بالآخرين وعدم مشاركتهم مشاركة فعالة وعدم الالتزام بالدور الاجتماعي،وتخطي الآخرين وتجاوزهم دون مراعاة لحقوقهم، وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها.

وتذكر زينب شقير (٢٠٠١: ٢٧٩) أن الفرد ذى صعوبات التعلم يعانى من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وصعوبة في التواصل الداخلي والخارجي ويميلون إلى الانطواء والانسحاب.

ويضيف صبحي الكفوري (٢٠٠١: ٢٣٣) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، إذ يعانون من اضطرابات في التواصل اللفظي، ويحتاجون إلى التدريب على مهارات التواصل والمحادثة والمبادأة في المواقف الاجتماعية، والتدريب على مدوامة النظر للمتحدث الآخر، وتقديم التحية والإطراء، ومهارة الاستماع واحترام آراء الآخرين والاهتمام بانفعالاتهم، ومهارة المشاركة ولعب الدور.

أسباب الصعوبات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

لقد اهتمت المنظمات علي اختلاف مستوياتها وتوجيهاتها بالصعوبات أو المشكلات الاجتماعية، وضمنتها ضمن تعريف صعوبات التعلم، واشتمل علي اضطراب أو صعوبات المهارات الاجتماعية، وذلك لأهميتها علي مجمل حياة الفرد.

وقد اهتم الباحثون بالأسباب التي تقف خلف الصعوبات الاجتماعية لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويذكر فتحي الزيات (١٩٩٨: ٦٢٨) أن أسباب

الصعوبات الاجتماعية ترجع إلي عدم الاستخدام المناسب للمعايير والمؤشرات، والدلالات الاجتماعية، وتتقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية إلي أسباب أولية، وأسباب ثانوية:

- **الأسباب الأولية:** وتشير إلي الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وهذا ما أكدته اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) في تعريفها، حيث رأت أن اضطرابات المهارات الاجتماعية تحدث نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، والتي تتداخل مع العوامل الوراثية منتجة هذه الصعوبات.
- **الأسباب الثانوية:** وترجع إلي أن الصعوبات الاجتماعية التي يعاني منها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم هي نتاج للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها هؤلاء المتعلمين، حيث تؤدي هذه الصعوبات إلي تكرار مرور المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بمواقف وخبرات الفشل الأكاديمي، مما يجعل النظرة إليهم دون المستوي، مما يؤثر علي الوضع الاجتماعي لهؤلاء المتعلمين.

ويري أنور الشرقاوي (١٩٨٤: ٤ ـ ٦) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون، ولا يستطيعون الوصول إلي مستوي التمكن الذي يمكن أن يصلوا إليه: فهم يفتقرون إلي استخدام المؤشرات والدلالات والمواقف الاجتماعية المناسبة، لذلك تكون سلوكياتهم مضطربة.

ويشير جميل الصمادي (١٩٩٧: ١٦٩) إلي أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية، ومن مشاعر الإحباط والفشل نتيجة فشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية، وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل. ومع المحيطين بهم. وكنتيجة لذلك ينسحبون من مواقف التنافس الأكاديمي وهي مواقف ذات طبيعة تنافسية.

ومن ناحية أخرى فإن المستوي الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحدد وضعه داخل أسرته ومدرسته، وبين رفاقه ؛ فالمتعلمين ذووا صعوبات التعلم من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط، ومن ثم فإنهم يكونون أكثر استشعاراً بانعكاسات فشلهم الدراسي في المدرسة، كما يكونون أكثر استشعاراً بانعكاسات هذا الوضع علي كل من البيت والمدرسة وبين الأقران.

ومما لاشك فيه أن صعوبات التعلم في أي مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة خطيرة في حياة المتعلم، وتسبب له التوتر والقلق، وتتضح المشكلات الاجتماعية مثل نقصان الثقة في النفس بل وقد تصل إلي درجة الإحباط، وقد يظهر عليه السلوك العدواني، وهذا يؤكد العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمي والمشكلات الاجتماعية وأن أحدهما هو سبب الآخر ونتيجته والعكس صحيح.

ويذكر صبحي الكفوري (٢٠٠١ : ٢٣٢) أن صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم تحدث نتيجة الافتقار إلي الممارسة الفعالة المدعمة، أو نتيجة تعلم استجابات غير ملاءمة.

ويذكر جريشام وناجل (Gresham & Nagle. 1989) أن الصعوبات الاجتماعية تأتي نتيجة الفشل في اكتساب المهارات الاجتماعية بسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة أو ندرة الفرص لتعلم النماذج من السلوك الاجتماعي المقبول.

ويذكر أحمد عواد (٢٠٠١) أن المتعلمين ذوي صعوبات العلم يعانون من صعوبات اجتماعية نتيجة عدم السلوك الإيجابي في الأفعال التي يؤدونها : فهم في حاجة إلي كلمات الثناء والتعزيز كلما أحرزوا نجاحاً حتي يستطيعوا أن يكونوا خبرات طيبة عن ذواتهم.

ويـذكـر صـالح هـارون (٢٠٠٤: ١٩) أن العديـد مـن المتخصصـين أمثـال: (Scumaker & Donald, 1980)، (Gersham, 1986)، (Vaughn & Hogan, 1994)، وزيـدان السـرطاوي وآخـرين (٢٠٠١) يرجعـون الصـعوبات الاجتماعيـة الـتي يظهرها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم إلي عدد من العوامل وهي:

- العجز في عمليات التواصل اللفظي.
- تراكمات الفشل.
- العجز في عمليات التواصل غير اللفظي.
- العجز في التعبير عن السرور بأساليب غير لفظية.
- اضطراب نسق العلاقات الأسرية.
- التمييز في المعاملة من جانب المعلمين والأقران.

مما سبق يرى المؤلف أنه يوجد ارتبـاط شـديد بـين الصـعوبات الاجتماعيـة والصـعوبات الأكاديميـة فكلاهمـا يـؤثر في الآخـر ويتـأثر بـه: فـالوقوف علـي معرفة أسباب الصعوبات الاجتماعية سيساعد علي وضع إسـتراتيجيات ملائمـة لفئـة ذوي صـعوبات الـتعلم، وتسـاعد هـؤلاء الأفـراد في الحصـول علـي التفاعـل الاجتماعي بإيجابية مع المحيطين بهم.

التدخل السيكولوجى مع ذوي صعوبات التعلم لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم:

يشير أحمد مهدي (٢٠٠٢ : ٢٧٣) إلى أن الخصائص الاجتماعيـة الإيجابيـة تعد محكاً هاماً في الحكم على الإنسان السوي. لذا فإن غرس بعض المهـارات الاجتماعية، وحب العمل الجماعي بروح الفريق، وتحمل المسئولية، أموراً مهمـة للطـلاب ذوي صعوبات التعلم، لمواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديميـة، إذ توصف بالتدني لديهم، وهذا يجعلهم غير قادرين على تحقيق امكاناتهم العقلية مما يجعل تحصيلهم الفعلي أقل من التحصيل المتوقع منهم.

ولا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب، بل مشكلة نفسية تكيفيه تؤثر علي الطفل ووالديه وأسرته، مما يستلزم التدخل التربوي والعلاجي، بل وإستخدام تكنيكيات الإرشاد والعلاج النفسي الملائمة، بما يسهم في تخفيف معاناة هؤلاء المتعلمين.

وقد أشار فوفن وسيناجوب (Voughn & Sinagub, 1998: 453) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم استعداد كبير لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية، إذا ما استخدمت معهم البرامج المناسبة لذلك.

ومن ثم تعددت أساليب التدخل العلاجى حيث اتخذت من التدريب علي المهارات الاجتماعية، مدخلا للتغلب على القصور في السلوكيات الاجتماعية، وما يتخلف عنه من آثار.

وقدأوضح سيجل وجولد(Siegel & Gold, 1982: 113) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخل العلاجي وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بين هؤلاء المتعلمين وأسرهم. ومن هذه الأساليب: استخدام الدمى والعرائس، والحديث عن قصة يتم تسيجلها علي شرائط كاسيت، ثم تعاد في البيت. وقد ثبتت فاعلية هذه الأساليب مع ذوي صعوبات التعلم،لأن هذه الأساليب تتيح للطفل التوحد مع أشخاص القصة،فيعيد الطفل النظر إلي حياته مع الآخرين، كما تتيح له التطهير والتنفيس الانفعالي، ومن ثم الاستبصار Insight.

وتجدر بالمؤلف الاشارة إلى أن هذه الأساليب هى التى يقوم عليها تأصيل مورينوللسيكودراما، حيث يقوم الاطفال بلعب وعكس الادوار، ويقدمون أنفسهم ويقدمون الآخرين أمام جمهور موجود، بل ويقومون بعمل الحلم، إذ يتذكرونه ويمثلونه، بما يساهم في التنفيس الانفعالي والاستبصار.

ويلاحظ أن فنيات لعب الدور، وقلب الدور، والدائرة السحرية أوما يطلق عليه في السيكودراما الدكان السحري، والديالوج تعد فنيات أساسية في السيكودراما، وجميعها فنيات يمكن استخدامها مع المتعلمين العاديين أوذوي صعوبات التعلم لتنمية مهاراتهم الاجتماعية التواصلية. وقد دعت ليرنر (Lerner, 2000: 551) إلى استخدام نفس الفنيات لتنمية المهارات الاجتماعية. كما استخدمت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٤٠) فنيات النمذجة ولعب الدور والتعزيز لتعديل السلوك لدي ذوي صعوبات التعلم وأشارت إلى أنها كانت فعالة ومؤثرة مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، في تعليمهم السلوك الاجتماعي الإيجابي، وزيادة كفاءة التفاعل والتقبل والتأثير الاجتماعي.

وأكد فتحي الزيات (١٩٩٨: ٣٤٦) على ضرورة تدريب هؤلاء المتعلمين على تقدير ما يفعله الآخرون من أجلهم، والتعبير عن ذلك بمختلف صور التعبير اللفظي وغير اللفظي، والاستفادة من تقييم ردود أفعال الآخرين للاستجابة التي تصدر عنه، وذلك من خلال عمليتى الاستحسان والاستهجان، وهما بمثابة التعزيز لهذه الاستجابات، وتدريبهم علي حسن التعبير عن ذواتهم وأفكارهم بقدر مقبول من التناغم الاجتماعي، الذي يعكس تقبل الآخرين ومشاركتهم.

ويشير عبدالباسط خضر (٢٠٠٥: ٤٧ ـ ٤٨) إلى مجموعة من الأساليب التى يمكن استخدامها مع الاطفال ذوي صعوبات التعلم، باعتبارهم أطفالاً منبوذين، يمكن عرضها على النحو التالى:

١- إعادة الدمج فى جماعة: Regrouping بمعنى أن ينضم هؤلاء الأطفال في جماعات أقل انتقادا واكثر وفاقا، فلا يجلس المرفوض مع الرافض، حتى يتسنى له أن يتقبل ويتعلم المهارات التواصلية.

٢- الكشف عن مهام جماعية: Finding Group Jobs.

٣- الحث على الاندماج التدريجي: Using Gradual Induction وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ بأن يعمل في جماعة صغيرة، حتى يشعر تدريجيا بالارتياح.

٤- البحث في القدرات الخاصة: Finding Special Skills، فحتى المتعلم الضعيف في مستوى الذكاء لديه مهارات، زد علي ذلك أنه إذا كان المتعلم يعمل في نشاط محبب إليه، فإنه سوف يتعلم الثقة بالنفس والمكانة بين زملاءه.

٥- التدريب علي المهارات: Training In Skills، مثل ما يحدث في الألعاب الرياضية، أوالتمثيل، أوالأنشطة الجماعية.

٦- المناقشة: Discussion وذلك بهدف تغيير العادات السيئة فى السلوك إلى عادات حسنة، وبهدف الاستبصار بالصفات الحسنة المقبولة اجتماعياً.

٧- التوجيه الشخصي: Personal Guidance، وذلك من قبيل مجرد اقتراح بسيط علي المتعلم، مما قد يعاونه في إيجاد الطريق إلى الانضمام إلى الجماعة.إذ يقتصر البعض على المعرفة أوالثقة بالنفس، في تمكينهم من اختراق جماعة ما.

هذا، ويرى المؤلف أن مهارات التواصل الاجتماعي الأساسية التي يحتاج الطفل ذوصعوبات التعلم أن يتدرب عليها تتضمن: التواصل البصري، نبرة الصوت الهادئة، الحديث بأدب وبما يتلاءم مع الموقف، المبادأة بمعني أن يبحث عن شخص ما يتكلم معه، الإنصات بمعني أن ينظر إلى الآخرين وينتبه إليهم، التجأوب مع الآخرين، بمعنى أن يقول شيئاً ما، بعد أن يتحدث معه شخص ما، الإحساس بالموضوع، بمعنى عدم الخروج عن الموضوع، اتخاذ القرار، وطرح الأسئلة، ومهارة الاستمرار في الحوار والمتابعة، استخدام ألفاظ مؤدبة ورقيقة في الوقت المناسب، والمشاركة في الأنشطة والخبرات الاجتماعية، واتباع التعليمات والقواعد المنظمة للسلوك الاجتماعي مثل ما يحدث في اللعب،

ومساعدة الآخرين، بمعني أن يفعل أشياء مفيدة وسارة للآخرين المحتاجين للمساعدة، والمظهر الشخصي الجذاب، والابتسام، ومجاملة ومدح وإطراء الآخرين، ولديه القدرة علي تكوين صداقات جديدة، والمبادأه بالتفاعل والحديث بكفاءة، والتعبير عن الغضب بصورة مقبولة، والاعتذار عندما لا يستطيع مساعدة الآخرين.

النظريات التي قامت عليها برامج تنمية المهارات الاجتماعية:

تتمثل النظريات المفسرة لاكتساب تعلم المهارات الاجتماعية مدخلا هاما في كيفية التفاعل مع الطفل ذوي صعوبات التعلم. ولما كان هناك العديد من هذه التوجهات النظرية التي تفسر اكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعية، تم اختيار أهم هذه النظريات التي تتناسب تطبيقا مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقد تعددت الاتجاهات والنظريات ومنها النظرية النضجية والسلوكية وأصحاب الاتجاه السلوكي المعاصر ونظريات التعلم الاجتماعي وسوف يتناول المؤلف باختصار هذه الاتجاهات.

١- النظرية النضجية:

ويري أصحاب هذا الاتجاه أن الطفل يولد مزودا باستعدادات وقدرات نمائية وأن الوراثة والعوامل البيولوجية هي المسئولة عن نمو الطفل في كافة الجوانب بما فيها مهاراته أي أن الطفل يولد بقدرات تنضج وحدها مع النمو كما يري أصحاب هذا الاتجاه ضرورة وجود بيئة تساعد الطفل علي نمو إمكاناته ومهاراته وتنميتها بعد وصولهم إلي مرحلة النضج المناسبة – ويشترط في هذه البيئة أن تكون منظمة وبها مشرفون يبذلون العون للطفل ويوجهونه إلي اختيار الأنشطة التعليمية التي تسهم في نمو الطفل. (شبل بدران، ٢٠٠٠: ٢٦٢)

وتشير النظرية إلي أن العوامل البيولوجية هي المسئولة عن نضج الطفل في كافة جوانب النمو وكذلك في وصول الطفل لمستوى اكتساب مهارات معينة في وقت معين مع التأكيد علي ضرورة توفير بيئة مناسبة تسهم في تنمية الطفل وتدريبه علي المهارات المختلفة بما فيها المهارات الاجتماعية بعد وصول الطفل إلي مرحلة نضج مناسبة لاكتساب هذه المهارة.(منال محمود ، ٢٠٠٠ : ٥٤)

ونلاحظ علي هذه النظرية ما يلي:

- تركز النظرية علي عامل النضج قبل التدريب علي المهارات المختلفة بما فيها المهارات الاجتماعية.
- تركز النظرية علي الجانب الوراثي والعوامل البيولوجية واعتبارهما المسئولين عن نمو الطفل ونضجه.
- عدم توضيح النظرية لكيفية اكتساب المهارات بما فيها المهارات الاجتماعية.
- عدم تركيزها علي الجانب البيئي الذي يساعد علي اكتساب وتنمية هذه المهارات.

٢- النظرية السلوكية:

يركز أصحاب هذا الاتجاه علي السلوك الظاهر للطفل كما يتمسكون بالحتمية البيئية في تشكيل السلوك والمهارات المختلفة ويشمل هذا الاتجاه علي عدد من النظريات التي تفسر عملية تعلم الفرد بما فيها المجالات الاجتماعية مثل نظرية المحاولة والخطأ ونظرية التدعيم ونظرية التعلم الشرطي ويطلق علي هذه النظريات نظريات المثير والاستجابة.

ويرى جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٥ : ٣١١) أن السلوكيين يسلمون بأن السلوك يتشكل إليا ويضبط بنتائجه أي بالمثيرات التي تتبعه.

وأصحاب هذا الاتجاه يؤمنون بأن تعلم السلوك والمهارات يتم في خطوات من البسيط إلي المعقد وذلك لتسهيل تعلمها علي مراحل حيث يتم تعلم وإتقان كل خطوة علي حدة ويعتبر التدعيم من الركائز الأساسية في هذا الاتجاه حيث يرون أن المهارات يتم تجزئتها ويجب مكافأة الطفل علي كل جزء قام به. ويري كثيرون من التربويين اليوم أن هذا الاتجاه يصلح في التدريب علي مهارات معينة حيث تنتهي عملية التعلم بإجادة الطفل لما تدرب عليه.(عزة عبدالفتاح، ١٩٩٧: ٢٤)

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الطفل يستجيب بدلا من أن يبادر كما يعتقدون أنه يمكن تعلم جميع أنواع السلوك والمهارات عندما تعزز الاستجابات بالمكافأة، وعندئذ يحدث التعلم وتخمد الاستجابات عند إيقاف هذه المعززات.(شبل بدران، ٢٠٠٠: ٢٦٢)

أي أن أصحاب الاتجاه السلوكي يفسرون تعلم الطفل للسلوك والمهارات بما فيها المهارات الاجتماعية من خلال تجزأتها وعن طريق التعزيز الذي يتبع سلوك الطفل ليدعمه، ويتشكل سلوك الأطفال الاجتماعي تلقائيا من خلال المعززات التي تتبع السلوك الاجتماعي المراد إكسابه للطفل.

ونلاحظ علي هذا الاتجاه ما يلي:

- هذه النظريات لم تستطيع إيجاد تفسير لعمليات التعلم المعقدة وخاصة تعلم المهارات الاجتماعية الأكثر تعقيدا.
- يركز أصحاب الاتجاه السلوكي علي العوامل البيئية كعنصر أساسي في حدوث التعلم في حين أنه يجب أن يعطي لعامل الوراثة والنضج دورا في عملية التعلم.

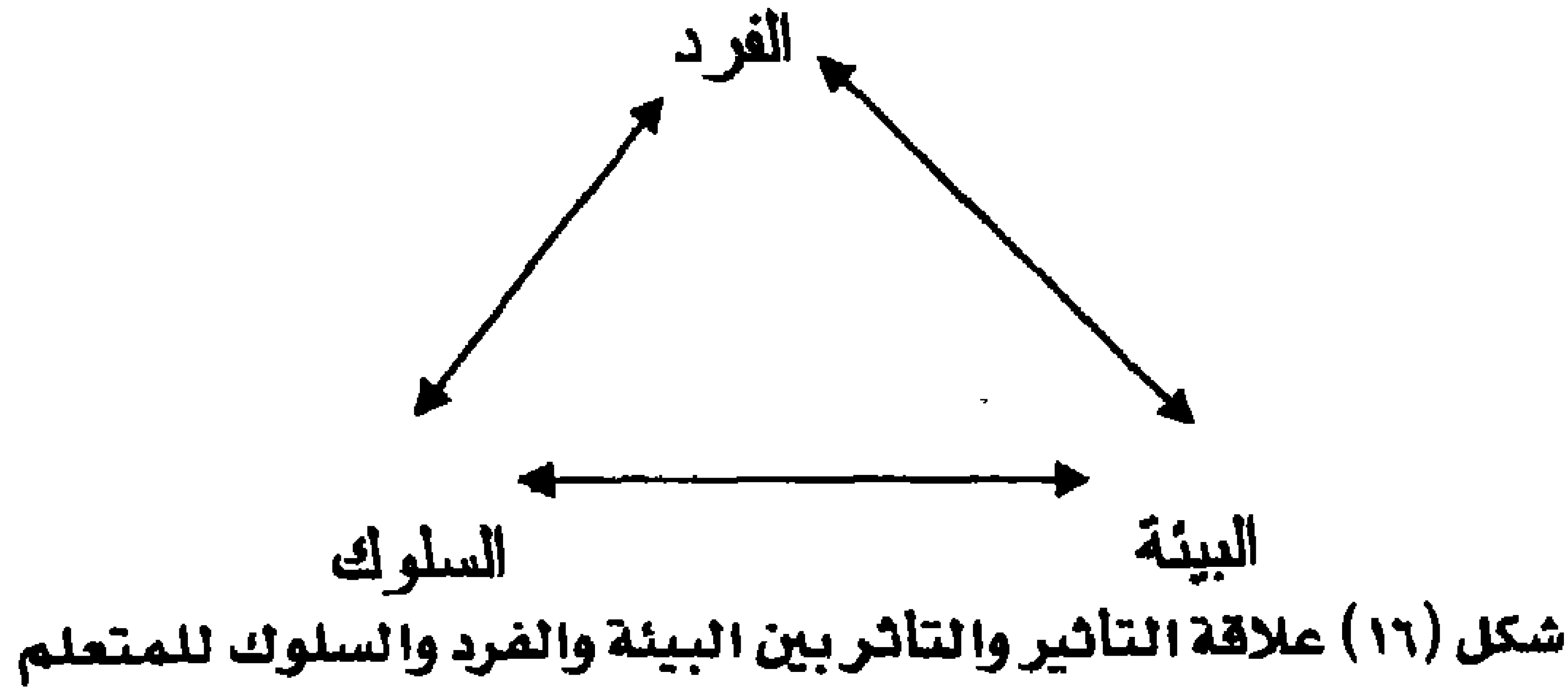
- يركز أصحاب الاتجاه السلوكي علي أن التعلم يحدث بشكل تلقائي نتيجة حدوث المثير والاستجابة فيتعاملون مع الإنسان وكأنه آلة يمكن توجيهها إلي الاتجاه الذي يريدونه.

٣- نظرية التعلم الاجتماعي Social Leearning Theory:

يستعرض المؤلف فى السطور التالية لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا وذلك على النحو التالى:

تعتمد نظرية التعلم الاجتماعي علي فكرة أن السلوك الإنساني يتعلم من خلال التفاعلات القائمة بين الأفراد وبعضهم البعض.

ويرى باندورا (Bandora 1986) أن هناك حتمية تبادلية بين التفاعلات مع الآخرين والأحداث البيئية والذي ينتج منه سلوك الأفراد وتظهر هذه العلاقة في الشكل التالي:



شكل (١٦) علاقة التأثير والتأثر بين البيئة والفرد والسلوك للمتعلم

ويظهر في الشكل السابق علاقات التأثير والتأثر بين الفرد والبيئة وسلوكه المتعلم.

وهناك أربع عمليات تحكم عملية التعلم الاجتماعي كما يصفها باندورا كما يلى:

١- عمليات الانتباه Antinational Processes:

يرى باندورا أن الأشخاص لا يستطيعون التعلم بالملاحظة إذا لم ينتهوا للنموذج السلوكي ومن ناحية أخرى، فإن النموذج لابد أن يكون مؤثرا علي الشخص الملاحظ حتى ينتبه لسلوكه وحتى يتوفر قدر من درجة إدخال المثيرات النموذجية كي يتم التعلم.

٢- عمليات الحفظ Retention Processes:

وتتخلص في انتباه الشخص للمعلومات المناسبة الخاصة بالسلوك المنمذج واستطاعته أن يفهم جوانبها، فإنه يحتاج أيضا أن يكون قادر علي تذكر المادة التي استقبلتها حواسه (في عمليات الانتباه) ويتم ذلك بتخزين هذه المادة في صورة مرمزة (مشفرة Goded) سواء كان الترميز سمعيا أو بصريا أو كليهما ويساعد اقتران الجوانب البصرية مع الجوانب السمعية، وكذلك تكرار المعلومات علي حفظ المادة المنمزجة وتذكرها. (شيماء عبدالمنعم، ٢٠٠٦: ٣٥)

٣- عمليات الأداء الحركي للسلوك [الاسترجاع] Motor Reproduction Processes:

والعملية الثالثة في التعليم بالنمذجة هي العمليات الحركية والمهارات لن تؤدي من خلال الملاحظة بمفردها ولا من خلال المحاولات والأخطاء ولكن تؤدي من خلال عملية الممارسة ثم القيام بعمل تغذية مرتدة لهذا الأداء لكي يتم علاج القصور في بعض جوانب السلوك وتكرار الممارسة حتى يتم التعلم وهذا ما يسمى بلعب الدور والتغذية المرتدة.

٤- عمليات الدافعية Motivational Processes:

فمن المحتمل أن تنطفئ الاستجابات المتعلقة عن طريق الملاحظة إذا لم يتم تدعيمها أو إذا تم عقابها – فلابد إذا من توافر شروط باعثة مناسبة حتى يمكن أداء الاستجابة للمتعلم.(أحمد متولي، ١٩٩٣: ٤٦)

يتضح مما سبق أن الركيزة الأساسية لنظرية باندورا Bandura التي تقوم عليها برامج تدريب وتنمية مهارات الاجتماعية هي التعلم عن طريق المحاكاة لاكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة كما يلي:

- الملاحظة هي المصدر الرئيسي لتعلم الطفل المهارات الاجتماعية من خلال عمليات الانتباه للنموذج – الاحتفاظ – الاستخراج الحركي – الدافعية.
- تشابه النموذج المقدم للأطفال لإكسابهم المهارات الاجتماعية تشابها من حيث السن وأن يكون درجة نجوميته عالية لكي يستطيع الطفل محاكاته.
- استخدام أساليب التعزيز الخارجي عندما يسلكون سلوكا اجتماعيا مناسبا وكذلك استخدام أسلوب التعزيز البديل مع النماذج المقدمة للأطفال ليتعلموا منها المهارات الاجتماعية ويحاكوها.
- توفير نماذج مادية (عرائس) لتعلم المهارات الاجتماعية منها.
- استخدام التعلم بالملاحظة Observational Learning في اكتساب مهارات اجتماعية جديدة وكف مهارات اجتماعية غير مرغوب فيها وكذلك إتقان مهارة اجتماعية قد تم تعلمها.

وبذلك يمكن القول أن تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية والحركية يرتكز علي التعلم بالملاحظة لأن التلميذ يتأثر بسلوك الآخرين لأنه كائن اجتماعي وبذلك يتعلم منهم الكثير من السلوكيات والمهارات عن طريق المحاكاة.

مما سبق يتضح لنا أن باندورا نجح في تقديم نموذج تعلم اجتماعي جيد نستطيع إقامة برامج تستند عليه التعلم الطفل السلوكيات والمهارات المختلفة الاجتماعية ولذلك ينصح مؤلف الكتاب الباحثين فى هذا المجال بتصميم برامج قائمة علي نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي لاكتساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تلك المهارات الاجتماعية.

كما يتضح لنا أيضًا أن لتدريب التلاميذ على اكتساب المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة بما فيها القدرة على تبادل الأحاديث والتفاعل مع الآخرين، والدخول فى عمليات البيع والشراء، فضلاً على تدريبه على ممارسة بعض المهارات الاجتماعية الضرورية لتكوين صلات اجتماعية طويلة المدى.

ومن هذا المنطلق يرى مؤلف الكتاب أن الدعامة الأساسية لتنمية المهارة الاجتماعية هى الاعتماد على الذات فهذا ييسر على الفرد ذى صعوبة التعلم اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية، فالاعتماد على الذات فى أهم ضروريات الحياة يعطى للفرد قدرة على تقبل الذات والشعور بالثقة ويجعله لا يخجل من التواجد مع الآخرين وبالتالى ييسر التفاعل والتعاون معهم.

مهارة الاستقلالية Independence .. كإحدى المهارات الاجتماعية:

أشار أريكسون إلى أن السلوك الاستقلالى يكتسبه الطفل من خلال علاقته بأبويه وخاصة الأم فى المراحل الأولى من حياته. فيكتسب الطفل الثقة بالنفس، وهى تأتى من خلال رضاعة الطفل من ثدى أمه مع حرارة الالتصاق بها ، فالحب والحنان يجعله ينشأ وقد غرست فيه الثقة بالنفس والشعور بالأمن.(سعد جلال، ١٩٨٥ : ١٨٦)

ونجد عبدالعزيز القوصى (١٩٨١ : ٣٢٧) أشار إلى الاستقلالية بأنها اعتماد الشخص على نفسه فى الفكر والعمل، وأن يتصل بالمجتمع ويشعر بمسئوليته نحوه وبحقوقه عليه، وينسجم مع المجتمع، مع الشعور بالثقة

بالنفس، مع تقدير الذات هذا يحدث عن طريق التفاعل الكافى مع كل من الجانب المادى والجانب الاجتماعى تفاعلاً عملياً، يترتب عليه وضعه فى المكان اللائق باستعداده.

وذكر عادل الأشول (١٩٨٢: ٤٩٨) فى تعريفه للاستقلالية أنها سمة اجتماعية سوية عند الأطفال، تبدأ من نضالهم الأول فى الجلوس، والوقوف، والقفز، والمشى، والتسلق بأنفسهم بواسطة التحكم فى مهاراتهم الحركية والأفعال السلوكية فى مرحلة الطفولة المبكرة، وشعورهم النامى بالكفاية والاعتماد على الذات فى أثناء فترة الطفولة الوسطى، بينما نجد أن الاستقلال فى مرحلة المراهقة المبكرة (١٢ـ ١٤) سنة يعتبر سمة من سمات الشخص اليافع.

وعرف حمدى ياسين (١٩٩١: ٥٥) الاستقلال هو شعور المرء بالثقة والأمن وقدرته على إصدار القرارات وتحمل مسئولية الذات والآخر مع إنجاز الأهداف بثبات، دون الاعتماد على الآخرين.

ويرى السيد عبداللطيف (١٩٩٤: ٣١) أن الاستقلال هو قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه والثقة بها والإحساس بقيمة الذات، وتحمل المسئولية والقدرة على إبداء الرأى والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين داخل نطاق الأسرة وخارجها.

وعرفت عفاف دانيال (١٩٩٧: ١٥) الاستقلالية بأنها قدرة الطفل المتخلف عقليا على الاعتماد على نفسه بمعنى التصدى بمسئولية وبمفرده ودون تدخل من الآخرين بالمهارات اللازمة للحياة اليومية (الطعام، الشراب، قضاء الحاجة والاغتسال، وارتداء الملابس).

مما سبق يرى المؤلف أن تعريفات الاستقلال معظمها متقاربة، حيث يوجد اتفاق على أن السلوك الاستقلالى هو اعتماد الفرد على ذاته وعدم

الحاجة للاعتماد على الآخرين، وتحمل المسئولية بالإضافة إلى بعد آخر أشار إليه السيد عبداللطيف (١٩٩٤) فى تعريفه وهو القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين داخل نطاق الأسرة وخارجها. كما يتضح أيضا أنه سلوك مكتسب من البيئة التى ينتمى إليها الفرد.

العوامل المؤثرة فى العمل الاستقلالى:

يرى مؤلف الكتاب أن سلوك العمل الاستقلالى لدى الفرد ذى صعوبة التعلم يتأثر بما يلى:

١- الاستثارة الانفعالية للوالدين تجاه صعوبة التعلم لدى ابنهم.

٢- اتجاه الفرد ذى صعوبات التعلم نحو صعوبة تعلمه وتقبله لها.

٣- درجة التفاعل الأسرى.

٤- الاتجاهات نحو صعوبة التعلم (التقبل أو الرفض).

٥- نوع البرامج التدريبية التى يتلقاها الفرد ليكتسب سلوك العمل الاستقلالى.

٦- المدرسة ودورها الفعال فى إكساب هذا المتعلم سلوك العمل الاستقلالى.

٧- العوامل الشخصية.

تطور الاستقلالية:

تنمو الاستقلالية عند الفرد بتقدم العمر وجه إريكسون الانتباه إلى المتغيرات الاجتماعية التى تلعب دوراً فى نمو الشخصية من الاعتماد على الغير إلى الاستقلالية لدى الأطفال، فى المراحل الأولى الأربعة من مراحل النمو الثمانية التى حددها فى نظريته لنمو الشخصية وهى:

١- الثقة مقابل عدم الثقة: وهى فى السنة الأولى ويعتمد الطفل فيها على الآخرين فى الرعاية والعناية وسد الاحتياجات البدنية، لو تمت بمحبة

ينمو عندهم إحساس بالثقة وإن لم يعتن بهم الوالدان يصبحوا خائفين غير واثقفين فى أنفسهم ولا الآخرين.

٢- الاستقلال مقابل الخجل والريبة: وهى من السنة الأولى إلى الثالثة، ويبدأون فى تنمية نسبة معينة من الاستقلال، ولو شجع الوالدان هذا الاستقلال سيتمتع الأطفال بقدر من الاختيار والاستقلالية والعكس صحيح.

٣- روح المبادأة مقابل الشعور بالذنب: وهى بين السنة الرابعة والخامسة من العمر، يواجه الأطفال مجموعة متزايدة من الخبرات والتجارب، لو شجع الوالدان الأسئلة والاستفسارات فمن السهل على الطفل التصرف باستقلال.

٤- الاجتهاد مقابل الشعور بالنقص: هذه المرحلة من دخول المدرسة حتى البلوغ وعلى الوالدين تنمية إحساس بالمثابرة والكد وحب الاستطلاع ولو أظهروا إحساساً بنفاذ صبرهم سينموا عند أطفالهم إحساس بالنقص والدونية وفقد الهمة فى مواصلة الأعمال.

فالاستقلال والتكيف يوجدان بين حالات صعوبات التعلم البسيطة أو الخفيفة بين الراشدين.أما حالات صعوبات التعلم الشديدة أو الحادة فيصعب تحقيق الاستقلالية التامة، وتختلف حاجة الفرد للاعتماد على الآخرين باختلاف حدة صعوبة التعلم.

أهمية اكتساب السلوك الاستقلالى:

ذكر محمود هنا (١٩٦٥: ٥) أنه توجد علاقة بين الاستقلالية والتواق الشخصى والاجتماعى للطفل، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات وقد اتضح أن الطفل المتوافق شخصيا يتميز بالآتى:

١- يعتمد على نفسه وقادر على تحمل المسئولية وعلى قدر كبير من الثبات الانفعالى.

٢- يشعر بحريته وبقيمته وبتقدير الآخرين له ويشعر أنه مقبول ومحبوب من زملائه ومن الآخرين.

٣- لا يميل إلى الانفراد، أو الانطواء، أو الانعزال.

٤- يشعر بانتمائه لأسرته ومدرسته وزملائه، ويتمتع بحب والديه، وزملائه.

ويتحتم على الأسرة تشجيع الاستقلالية عند الطفل مما يناسب المراحل المختلفة من مراحل النمو حتى يتمكن من الاعتماد على النفس، فالإحتضان والإفراط فى احتضان الطفل وحمايته أكثر مما يجب يعرقل تحقيق الذات، وتنمية الاستقلالية، والثقة بالنفس بالإضافة إلى العلاقة المضطربة خصوصاً الأم. فمثلاً الطفل الذى يعانى من الحرمان وقلة الحنان شديد الاعتماد على الآخرين وبخاصة الأم فهو يطلب الكثير كما لو أنه يريد بذلك البرهنة على مدى استجابة الأم بجذب انتباهها واهتمامها.

ويرى محمد إبراهيم (١٩٩٩: ٤٤) أن مهارة الاعتماد على النفس تتضمن عدة مهارات فرعية يمكن أن يكتسبها الطفل ذوى صعوبات التعلم ومنها:

١- المأكل: معناها تناول الطعام واستخدام أدواته وآداب المائدة.

٢- المشرب: تناول المشروبات من المياه والمشروبات الباردة والحارة.

٣- قضاء الحاجة: وضبطها فى مواعيد محددة وخاصة عند الاستيقاظ أو الذهاب للنوم.

٤- التدريب على شغل الوقت بألعاب أو أعمال فردية مثمرة وهادئة عندما يكون منفرداً.

٥- التدريب على أخذ فترات راحة واسترخاء وشعور الطفل بالحاجة لذلك.

٦- التدريب على إظهار الانفعالات المناسبة فى مواقفها وضبط الانفعالات غير المناسبة والأفعال مثل اللعب بأجزاء جسمه أو إيذاء النفس.

فى حين ترى زينب شقير (١٩٩٩: ١٥٠) أن مهارات الاستقلالية تشمل:

١- مهارات الحياة إليومية.

٢- مهارات العناية بالذات وهى تضم:

- مهارة غسل الوجه بالماء والصابون.
- غسل إليد بالماء والصابون.
- مهارة استخدام أدوات المائدة والتعرف عليها.
- مهارة الشرب من الكوب بدون سكب.
- مهارة الحفاظ على نظافة غرفة الطعام.
- مهارة الاستعداد للانصراف.
- مهارة خلع جاكيت.
- مهارة خلع حذاء.
- مهارة خلع جوارب.
- مهارة خلع بنطلون ولبسه.
- مهارة المسكة الصحيحة لفرشاة الأسنان.
- مهارة غسيل الأسنان بدون معجون.
- مهارة طلب دخول الحمام عند الحاجة.
- مهارة استخدام الحمام لقضاء الحاجة.
- القدرة على ترتيب الفصل.

فمن خلال التدريب على الأعمال السابقة يكتسب الطفل السلوك الاستقلالى فى اعتماده على نفسه فى أهم ضرورية حياته.

أهمية تنمية مهارة الاستقلال:

تذكر سهير كامل (١٩٨٧: ٨٧) أن النمو الاجتماعى يرتبط بالنمو العقلى فالأطفال الذين يعتمدونه على الآخرين يكون تقدمهم العقلى أقل من أولئك الذين يقطعون شوطاً كبيراً فى التدريب لاكتساب السلوك الاستقلالى.

وزاد الاهتمام بذوى صعوبات التعلم حيث نظمت مراكز علمية وبحثية فى أمريكا متخصصة فى صعوبات التعلم حول العيش باستقلالية، تم فيه إصدار إعلان واشنطن (١٩٩٩) حول العيش باستقلالية وهى تؤكد على المبادئ التالية:

١- أن هناك قيمة لكل كائن بشرى.

٢- المبادئ الأساسية لفلسفة العيش باستقلالية هى حقوق الإنسان والاعتماد على النفس ومساعدة الأصدقاء والاحتواء الشامل للإعاقة والدمج.

٣- أهمية تحمل المرء للمسئولية الكاملة عن حياته وأفعاله مع أهمية تبنى المجتمع الأهلية لسياسة العيش باستقلالية.(نواف كبارة، ١٩٩٩: ٥- ١١).

كما أن الفرد ذى صعوبة التعلم يظل مشدودًا لأهله لقضاء حاجاته الحياتية البسيطة، اعتماداً على أنه غير قادر بهذا الشكل من الحماية المفرطة التى يتلقاها الطفل ذى الصعوبة تقوى عنده النزعة للتبعية، ويفقد الاستقلالية وهنا يحتاج إلى عمل تربوى خاص لتقوية وتدريب الطفل على الاعتماد على ذاته.

وبناءاً على هذا فإن من أهداف تربية وتعليم ذوى صعوبات التعلم فى مدارس المستقبل مساعدتهم على التكيف الاجتماعى، وتدريبهم على رعاية أنفسهم، اللبس، الأكل، مساعدتهم على تكوين علاقات اجتماعية سليمة.

ومن هذا المنطلق يرى المؤلف أن السلوك الاستقلالى هو الدعامة الأساسية للإحساس بالثقة والقدرة على الاندماج مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الرفقاء وتحمل أهم مسئوليات وضروريات حياته من لبس، ونظافة، قضاء الحاجة، وإطعام النفس، فهذا يشعر الطفل المعاق بأنه مثل أقرانه لا يقل عنهم مما يساعده على التواجد معهم، لا الخجل والانزواء عنهم.

مهارة التعاون Co-operation skill.... كإحدى المهارات الاجتماعية:

إن من السهل تعلم الفرد المهارات التعاونية، فتعلم الفرد كيف يتعاون مع الآخرين لا يختلف كثيرًا عن تعلمه كيف يمارس لعبة معينة، أو كيف يقود دراجة.

تعريف التعاون:

تعددت تعريفات التعاون فعلى سبيل الذكر يعرفه مختار حمزة (١٩٧٩ : ٩٣) بأنه مجهود متناسق متصل بين فردين أو أكثر ولا يتضمن الدوافع الغيرية.

وعرفه جولدنسون (Goldenson, 1985: 181) بأنه الاشتراك فى العمل لتحقيق نتيجة مشتركة.

ويرى حسين الدرينى (١٩٨٦ : ١٧٨) بأنه الموقف الذى تكون فيه العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد والآخرين علاقة موجبة.

ويشير كمال دسوقى (١٩٨٨ : ٩٣) إلى أنه سعى متبادل للوصول إلى هدف مشترك فهو عملية إيجابية اجتماعية..

فى حين ترى أسماء الجبرى (١٩٩١ : ١٤) أن التعاون هو اشتراك طفل عضو فى جماعة مع زملائه الآخرين فى نشاط معين، مثل تجميع أشكال، لصق أوراق، ويشتركون فى مواقف يومية خاصة بهم، كتبادل الأعضاء الأدوار والأدوات واللعب حيث يساعد بعضهم بعضاً فى إنجاز نشاط أو موقف معين، وبذلك تكون العلاقة بين هؤلاء الأطفال علاقة موجبة، تتسم بالمرح واللعب والسرور، وعبارات التشجيع.

وعرف فرج طه وآخرين (١٩٩٣: ٢١١) التعاون بأنه اشتراك الطفل مع زميل أو زملائه لتحقيق هدف معين، أو إنجاز نشاط محدد، وأن يشعر الطفل أنه فى حاجة إلى معاونة زميله، كما أن زميله فى حاجة إلى معونته أيضا، فيتكاتف الجميع ومن هنا فإن التعاون ظاهرة نفسية اجتماعية إيجابية يعتمد عليها نجاح كثير من الأنشطة.

وتضيف أسماء الجبرى ومحمد الديب (١٩٩٨: ٣٠ ــ ٣٤) أن هناك مجموعة أخرى من السلوكيات لا يمكن فصلها عن التعاون وهى المساعدة Helping – المشاركة sharing – الإيثار Altrnism – العطاء Donating – النجدة Relief – المسئولية الاجتماعية Social responsibility، فهذه مجموعة من السلوكيات تدل على اهتمام الفرد بالجماعة التى ينتمى إليها وتشير إلى المشاركة الإيجابية.

وترى سهير شاش (٢٠٠٢: ٢١٦) أن التعاون والمشاركة هى قيام الطفل بمساعدة ومعاونة زملائه فى بعض مواقف الحياة اليومية والأنشطة الجماعية لإنجاز عمل ما.

وعرف عبدالفتاح مطر (٢٠٠٢: ٥٦ ـ ٥٧) التعاون على أنه اشتراك الطفل مع الآخرين، لتحقيق هدف مشترك وتقديمه يد العون والمساعدة للآخرين فى المواقف المختلفة لتحقيق أهدافهم.

ومن استعراض التعريفات السابقة نجد أنها فى مجملها تركز على اشتراك فرد مع آخر لتحقيق هدف معين، قد يكون هدف مشترك وأحيانا هدف شخصى لفرد دون الآخر أو دون باقى الجماعة.

ويرى مؤلف الكتاب أن التعاون يعنى إكساب الفرد القدرة على تأدية عمل معين مع الآخرين من خلال تفاعله معهم، ومع الأشياء الحقيقة والتعرض للمواقف الطبيعية سواء كان فى المدرسة أو فى المنزل.

أشكال التعاون بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

يتخذ التعاون ثلاثة أشكال رئيسية هى:

١- التعاون من أجل الإنجاز: يعنى أن يتعاون الأطفال ذوى صعوبات التعلم مع بعضهم، من أجل إنجاز مهمة أو عمل أسند إليهم مثل تنظيف مكان، والأسرة لها دور فى تنشئة أبناءها وتعودهم على تحمل المسئولية فيتعود الأطفال على التعاون.

٢- التعاون اللفظى بين الأطفال: فالطفل ذو صعوبة التعلم يتحدث مع الآخرين ويستمع إليهم ويظهر هذا الشكل من التعاون بين الأطفال أثناء أداءهم الأدوار فى اللعب. فيتحدثون عن طبيعة الأدوار، فكل طفل يختار الدور الذى يريد أن يلعبه. وقسم بياجيه التفاعل اللفظى فى التعاون بين الأطفال إلى ثلاث مراحل المرحلة الأولى: التعاون اللفظى فيها غير واضح، فكل طفل يتحدث عن ذاته، والمرحلة الثانية: يكون التعاون فى التفكير فى الإعداد للعب فهم يتفاعلون ويتحدثون عن هدفهم (اللعب). أما المرحلة الثالثة: التعاون فى التفكير وتبادل الآراء والأفكار والمعتقدات، فكل طفل فى هذه المرحلة يبدى رأيه ويوضحه للآخرين.

٣- التعاون فى اللعب: فى هذا الشكل من اللعب يسود بينهم التعاون بكل معانيه، فهذا النوع من اللعب مرحلة هامة يمر بها الأطفال وبالأخص الأطفال ذوى صعوبات التعلم ويظهر اللعب التعاونى فى ميل وقابلية الأطفال للعب مع أطفال آخرين، لهم نفس ظروفهم (ذوى صعوبات تعلم). ويبدأ اللعب التعاونى بألعاب تتطلب التفاعل الثنائى بين طفل وآخر ثم تتسع دائرة التفاعل بين الأطفال، وذلك فى ضوء توجهات المدرب إلى ألعاب جماعية باشتراك أكثر من طفل فى اللعبة الواحدة. على سبيل المثال (لعبة كرة القدم) ولتثبيت التعاون الجماعى يبدأ فى إعطاء مكافآت للأطفال على السلوك الناجح.

خصائص الموقف التعاونى:

١- **الخصائص الوجدانية:** تتميز المواقف التعاونية بوجود روح الجماعة بمعنى أنه يوجد علاقة إيجابية بين أفراد الجماعة، تظهر فى الصداقة، والود بين الأعضاء المتعاونين، فيشعر الأعضاء بالأمان، والألفة والثقة فى الموقف التعاونى.

٢- **الخصائص المعرفية:** تتميز المواقف التعاونية بوجود اعتماد إيجابى متبادل متمثل فى المشاركة بين الأفراد ومساعدة بعضهم البعض، فهذا الاعتماد المتبادل يظهر أيضا فى المناقشات وتبادل الآراء، للتوصل إلى أفكار ومعلومات يتم الاتفاق عليها بين الأعضاء، ومما له الأثر فى تنسيق وتقسيم العمل بين الأفراد للوصول إلى الهدف المشترك من خلال التفاعل الإيجابى بينهم.(أسماء الجبرى ومحمد الديب، ١٩٩٨: ٣٥)

ويرى مؤلف الكتاب أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم دائماً فى تبعية لمن هم أكبر منهم فمن خلال مواقف التعاون المختلفة ومتنوعة الأهداف، يستطيع المدرب أو القائم برعاية هؤلاء الأطفال إكساب الطفل الثقة بالنفس والشعور بقيمته وذلك من خلال استغلال قدراته وإمكانياته. فى مواقف تدريبية تعأونية، ننمى عنده قيمة الاعتماد المتبادل. وذلك من خلال وجوده مع زملائه، فمن خلال توزيع العمل وتقسيمه على الأعضاء يدرك الطفل أن زميله فى حاجة إلى معونته، وأنه هو نفسه فى حاجة إلى معأونة زميله، فيتعلم معاونة الغير وفى نفس الوقت يكتسب خبرة ومعرفة جديدة تجعله يشعر بالثقة فى نفس. على سبيل المثال: الطفل الذى ندربه على مساعدة زملائه فى تنظيم وترتيب الفصل الدراسى، أو ترتيب الكتب والكراسات يكتسب أيضاً خبرة تفيده فى أن يقوم بهذا العمل بمفرده، وأنه قادر على تقديم المساعدة للآخرين فهذا يشعره أيضاً بالثقة ويشجعه على تكوين علاقات اجتماعية أخرى مثل الصداقة.

الفصل الثامن

التعلم التعاوني لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وخلق فيه صفات وسمات تميزه عن سائر المخلوقات الموجودة على سطح الأرض. ومع ذلك تظل قدرات الإنسان الجسدية والعقلية محدودة، وغير مؤهلة لأن تحقق له كل ما يطمح إليه من رغبات واحتياجات، ومن أجل ذلك كان لزاما عليه أن يتعأون مع الآخرين، ويتعاون الآخرون معه من أجل تحقيق الأهداف المشتركة وهذه الرغبة لتحقيق الأهداف والرغبات من خلال التعاون والعمل الكفء ليست مقصورة فقط على الإنسان الفرد، لكنها أيضاً تمتد إلى المجموعات في أي مجتمع كان. وحين ينتظم عقد مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق هدف معين فإنه يصبح من الضروري عندئذ أن تكون هناك إدارة تعمل على تهيئة الظروف، وتنظم الجهود من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة المطلوبة، وهذه الجهود تتمثل في قيام المعلم بدوره التربوي المهني في تنسيق الأنشطة الصفية وغير الصفية المختلفة لمجموعة الطلاب، من خلال ممارسة استراتيجية التعلم التعاوني داخل هذه المجموعات، وقد استخدم كل مجتمع إنساني المجموعات لتحقيق أهدافه.

كما حث ديننا الإسلامي على التعاون بين الناس بعضهم البعض في قوله عز وجل: "وَتَعاونواْ عَلى البرّ وَالتَّقوَى وَلا تعاونواْ عَلى الإثم والعُدوَان".(سورة المائدة، الآية: ٢).

وحثنا أيضا رسول الله صلى الله عليه وسلم في حديثه الشريف حيث قال "المؤمنين للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً". وفي حديث آخر قال

صلى الله عليه وسلم "مثل المؤمنون في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكي عضوا تداعى له سائر الجسد بالسهر والحُمّى".

فالتعاون يعد من أهم عمليات التفاعل الاجتماعي، ولا تقوم الحياة بدونه، فهو ضروري لبقاء الجماعة وتقدمها وتحضرها، وأغلب الأنشطة اليومية لا تتم إلا بالتفاعل التعاوني لأن الإنسان لا يعيش بمعزل عن الآخرين فيعتمد الناس بعضهم على البعض في إتباع حاجتهم الأمر الذي أدى إلي ضرورة وجوده في المجتمعات الحديثة.

وإذا كان التعاون سلوكاً مهماً في حياة الأفراد والجماعات، فمن الأجدر أن يكون التعاون من أهم مطالب النمو الاجتماعي للأطفال، ليتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه، ويتفاعل مع غيره من الناس، ولمساعدة الطفل على تحقيق أفضل نمو ممكن من خلال دراسة نمو السلوك الإنساني لتحديد أفضل الشروط البيئية والممكنة للتعأون والتي تؤدى إلي أحسن نمو ممكن، ولتيسير اكتساب التكيف الاجتماعي السوي من خلال أساليب تعلم المهارات الاجتماعية وخاصة المهارة التعاونية.

وقد ظهر في الأونة الأخيرة ما يسمى بعلم النفس المدرسي School Psychology بكونه واحد من أهم فروع علم النفس التربوي المعاصر الذي يهتم بالتفاعلات الحادثة داخل الفصل المدرسي سواء كانت هذه التفاعلات تحدث بين المعلمين والمتعلمين، أو كانت تحدث بين المتعلمين وأقرانهم داخل الفصل المدرسي.

ويشير السعيد الجندي (١٩٩٥: ١٠٣- ١٠٤) إلى أن استراتيجيات التعلم التعاوني لاقت اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامها كبديل للفصل التقليدي الذي يؤدي إلي التنافس بين المتعلمين بدلا من روح التعأون، حيث نبع الاهتمام الحالي بالتعلم التعاوني من عاملين أساسيين هما: إدراك أن البيئات التعليمية التنافسية تشجع الطلاب علي التنافس مع بعضهم بدلا من التعلم في

شكل تعاوني، أما العامل الثاني فيتمثل في وجود دلائل تؤكد أن التعلم التعاوني إذا ما طبق بصورة مناسبة له القدرة على المساهمة بايجابية في التحصيل الأكاديمي، وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات.

ويذكر أحمد النجدي وآخرين (٢٠٠٣: ٢٨٣) أن من أهم ملامح التعلم التعاوني انه ينمي السلوك التعاوني، ويحسن العلاقات بين المتعلمين في الجماعة، وعلأوة على ذلك فانه يساعد المتعلمين في التعلم الأكاديمي، حيث إن الصفوف الدراسية التي تتعلم تعلماً تعاونياً تتفوق تفوقاً ذا مغزى ودلالة على صفوف الجماعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي، وأنه يتوافر أساس نظري وإمبريقي قوى للتعلم التعاوني يدل على أن البشر يتعلمون من خبراتهم وأن المشاركة النشطة في جماعات صغيرة تساعد على تعلم مهارات اجتماعية هامة، وفي نفس الوقت يساعد على تنمية اتجاهات ديمقراطية ومهارات تفكير منطقي.

التعلم التعاوني فذلكة تاريخية:

إن فكرة التعلم التعاوني ليست بجديدة أو مستحدثة، فقد كان تعليم الحروف قديما يتم عن طريق التلمذة الصناعية، وهذه الطريقة تعتمد على أن يعلم الصانع صبيته تدريجيا حيث يتيح لهم فرص التعاون في أداء العمل المطلوب تعليمه لهم، وكان الجدل يدور حول مدى فائدة تعلم فرد لفرد وقد لخص فلاسفة الرومان فكرة التعلم التعاوني على النحو التالي (عندما تعلم تتعلم مرتين)، فالفرد يستفيد مرة عندما يتعلم، ومرة أخرى عندما يتعلم مع الآخرين.

وفي أواخر القرن الثامن عشر استغل "جوزيف لانكستر وأندروبل" مجموعات التعلم التعاوني في انجلترا، ولقد انتقلت الفكرة إلى أمريكا مع افتتاح مدرسة تسير على منهج لانكستر في مدينة نيويورك عام (١٨٠٦م)، وفي إطار حركة التعليم المجاني في الولايات المتحدة في أوائل القرن التاسع عشر تأكدت أهمية التعلم التعاوني.

وفي العقود الأولى من القرن التاسع عشر اهتم "فرانسيس باركر "بالتعلم التعاوني والمثالية والتربية التجريبية الأدائية المرتبطة بالحرية والديمقراطية والفردية في المدارس العامة وقد ساهمت آراء باركر في خلق مدرس ديمقراطي وتعأوني وقد أثرت آرائه في التعلم الأمريكي.

وقد أتى "جون ديوي John Dewey" بعد باركر ليؤكد على أهمية التعلم التعاوني حيث كانت مجموعات التعلم التعاوني جزءا من طريقة المشروع في التعلم التي أكد عليها.

وفي عام (١٩١٦) كتب "جون ديوي" وكان أستاذا بجامعة شيكاغو آنذاك كتاب "الديمقراطية والتربية Democracy and Education"، وفيه بين أن حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآه تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر، وأن تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية، وقد اقتدى فكر "ديوي" أن يخلق المعلمون في بيئتهم التعليمية نظاما إجتماعيا يتسم بإجراءات ديمقراطية وبعمليات علمية، وأن مسئوليتهم الأولي أن يثيروا دوافع المتعلمين ليعملوا متعأونين ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية الهامة.

وفى هذا الصدد تذكر كوثر كوجك (١٩٩٢: ٢٠) أن الاهتمام الفعلي بدراسة التعاون والتفاعل في الموقف التعليمي قد بدأ في أواخر الستينيات، وظهرت دراسات تحليل التفاعل في المواقف التعليمية، وتشجيع المناقشات بين المتعلمين والاهتمام بالأسئلة التي يستخدمها المعلم أثناء الشرح، وأنواعها، ومستويات التفكير.

ويشير جابر عبدالحميد (١٩٩٩: ٨٣ ـ ٨٤) إلى أنه في عام (١٩٦٠) طور "هربرت ثيلين Herbert Thelen" إجراءات أكثر دقة لمساعدة المتعلمين علي العمل في جماعات وذلك في جامعة شيكاغو، وذهب ثيلين إلي أن الدراسة ينبغي أن تكون معملاً أو مختبراً أو ديمقراطية مصغرة لبحث المشكلات الاجتماعية

والمشكلات بين الشخصية الهامة، وقدم أساساً مفاهيمياً للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني.

واشترك "ديفيد جونسون David Johnson" بخبرته في علم النفس الاجتماعي التربوي مع "روجر جونسون Roger Johnson" بخبرته في المناهج وطرق التدريس في بحوث مشتركة معتمدين علي نظرية دويتش من سنة (١٩٦٩-١٩٩٠م)، وتعأونا في إنشاء مركز للتعلم التعاوني بجامعة منيسوتا بأمريكا، وكانت مهمة هذا المركز تطبيق بحوث التعلم التعاوني والتنافسي، ومساعدة المناطق التعليمية والكليات والمؤسسات التربوية الأخرى لتنفيذ التعلم التعاوني في حجرة الدراسة.

ومن خلال هذا العرض التاريخي يرى المؤلف أن التعاون والتنافس موجودان منذ أن خلق الله الجنس البشري، وأن بدء الاهتمام الفعلى بهما كان في أوائل الثمانينات، ولقد ركزت البحوث علي أسلوب التعلم التعاوني والتنافس في التسعينات بسبب إمكانية إستخدامه كبديل للفصل الدراسى الكلاسيكى؛ حيث انتشرت إستراتيجيات التعلم التعاونى في معظم قارات العالم.

مفهوم التعلم التعاوني:

غالباً يرجع مفهوم التعلم التعاوني إلى المناخ السائد في حجرة الدراسة، حيث يعمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة Small Groups لإنجاز مهام مشتركة، وهناك تعريفات متعددة للتعلم التعاوني، فمن خلال إطلاع مؤلف الكتاب على العديد من الدراسات والبحوث والأدبيات التى تناولت التعلم التعاونى، وجد العديد من التعريفات للتعلم التعاونى، يعرض منها المؤلف ما يلى:

يعرف واطسون (Watson, 1991: 141) التعلم التعاوني بأنه "طريقة لتنظيم الفصل الدراسي يعمل فيها الطلاب معاً في مجموعات غير متجانسة في المهام الأكاديمية لإنجاز هدف مشترك، وذلك بالمساهمات الفردية من كل عضو في الجماعة".

بينما عرفته كوثر كوجك (١٩٩٢ : ٢١) بأنه "نموذج تدريسى يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية وإجتماعية إيجابية".

ويذكر عبدالمنعم حسن ومحمد خطاب (١٩٩٣ : ٨٠) أنه "أسلوب يتعلم فيه الطلاب في مجموعات صغيرة يتراوح عددها ما بين (٢ـ ٦) طلاب مختلفي القدرات والاستعدادات ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة، معتمدين علي بعضهم البعض، كما تتحد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم، وتوجيهها، وإرشادها".

فى حين ينظر ناتيف (Nattive, 1994: 285) إلى التعلم التعاوني على أنه "طريقة تعلم ينتظم فيها المتعلمين فى مجموعات صغيرة (٤ـ ٦) ويتوحد فيها المتعلمين من خلال عوامل دافعية مشتركة بهدف الوصول إلي إتقان المادة الأكاديمية".

كما عرفه السعيد الجندي (١٩٩٥ : ١٠٩) بأنه "تكنيك يتم فيه تنظيم وتهيئة بيئة صفية مناسبة للطلاب للتعأون والتفاعل معا في مجموعات صغيرة من أجل التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم".

ويشير يعقوب موسى (١٩٩٦ : ١٩) إلى أنه "تعلم يتم من خلال تجمع طلابى فى غرفة الدراسة ويعتمد أساساً على إيجابية متبادلة ومسئولية فردية وتفاعل تقابلى، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات معرفية وشخصية وإجتماعية. ويحصلون على نتائج مرغوبة من الموقف التعليمى الذى يمرون به".

ويعرفـه محمـد فضـل الله وعبدالحميـد زهـرى (١٩٩٨ : ١٧٩) بأنـه "إستراتيجية تدريسية يمارس خلالها المتعلمين على شكل مجموعات صغيرة أنشطة تعليمية بهدف فهم موضوع مقرر عليهم وذلك عن طريق إكتساب مفاهيمه".

ويذكر جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1999: 234) أن التعلم التعاونى هو "العمل الجماعى لتحقيق أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، حيث يرى الأفراد أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم فقط إذا شاركهم أقرانهم فى نفس العمل".

بينما تشير جيهان السيد (٢٠٠٠ : ٢١ – ٢٢) إلى أنه "أسلوب تدريسى مخطط له مسبقاً، يهدف إلى تنمية التحصيل الدراسى لكل تلميذ فى الفصل، وتنمية مهارات التفكير العليا، وتنمية الجوانب الاجتماعية لدى المتعلمين، ويتعلم فيه التلاميذ فى مجموعات صغيرة، يسعون إلى تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم البعض، ويكون كل تلميذ مسئولاً عن نجاح جميع أفراد مجموعته".

ويعرفه وليد أحمد (٢٠٠١ : ٧) بأنه "مجموعة من التفاعلات فى الموقف التعليمى/ التعليمى، تعتمد على استخدام المجموعات الصغيرة من الطلاب الذين ينغمسون فى نشاط تعليمى يقوم على التواصل فيما بينهم، من أجل إنجاز أهداف محددة، ويتحمل كل منهم نصيبه من المسئولية، بحيث يعد مسئولاً عن تعليم نفسه وعن تعليم زملاؤه".

وقدم غيث (Ghaith, 2002: 266) تعريفاً للتعلم التعاونى ينص على أنه "تقسيم أدوات العمل، ومصادره من أجل الوصول إلى مخرجات مشتركة والتأكد من أن كل أفراد المجموعة يتعلمون مادة محددة".

ويشير أيمن بكرى (٢٠٠٣: ٩٨) إلى أنه "إستراتيجية تدريسية تعتمد على عمل المتعلمين معاً فى مجموعات صغيرة – بعد شرح المعلم للمفاهيم إجمالاً – حيث يقسم العمل وتوزيع الأدوار فى تعلم المهام التعليمية والتفاعل الإيجابى للمتعلم والمشاركة بين المتعلمين فى إنجاز المهام ويمون كل تلميذ مسئولاً عن تعلمه وتعلم زملائه لتحقيق أهداف المجموعة معاً، وهنا يكون المعلم موجه ومشجع ومنظم".

ويضيف منصور الرواحي (٢٠٠٧) بأنه "تنظيم وترتيب الفصل في مواقف ديمقراطية تتيح للطالب أثناء عملية التعلم الرجوع إلى زملائه بحيث يكتسب خبرات رياضية من خلال إسهامه في بناء وتكييف المناقشات الاجتماعية والاتفاقات والاختلافات".

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة التى تناولت التعلم التعاونى يخلص المؤلف إلى ما يلى:

أ- إن التعلم التعاونى مفهوم عرفه الباحثون والمتخصصون بتعريفات متعددة تبعاً لتباين رؤى ووجهات نظر كل منهم، فمنهم من رأى أنه طريقة تدريس أو تعلم، ومنهم من رأى أنه نموذج تدريس، ومنهم من رأى أنه أسلوب تدريس، ومنهم أيضاً من رأى أنه إسترلتيجية تدريس .. وهكذا. وبالنظر إلى هذه المفاهيم يتضح أنها جميعاً مقبولة بشرط تحديد المفهوم تبعاً للمقصود منه. فمثلاً عند الحديث عن أحد نماذج التعلم التعاونى وكيفية تنفيذه داخل حجرة الدراسة فيمكن هنا أن نطلق عليه طريقة تدريس أو تعلم، وعند الحديث عن نماذج التعلم التعاونى وإجراءات كل نموذج وكيفية تنفيذ هذه الإجراءات داخل حجرة الدراسة فإنه يمكن أن نطلق عليه إستراتيجية تدريس، أما عندما نتحدث عن التعلم التعاونى من حيث فلسفته وأسسه ونماذجه وإجراءاته؛ فيمكننا هنا أن نطلق عليه مدخلاً حيث إن المدخل أعم وأشمل من الإستراتيجية، والإستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة، والطريقة أعم وأشمل من الأسلوب.

ب- إن التعلم التعاونى يعد شكلاً للتدريس يعمل على تيسير عمل المتعلمين معاً فى مجموعات صغيرة، يتعلمون من خلاله مهارات التعاون، والإعتماد المتبادل التى تُعدّهم بشكل جيد للمواقف الحياتية المختلفة.

ج- إن التعلم التعاونى قائم على جهد المعلم والمتعلم معاً.

د- وتأسيساً على ما تقدمَ يُعرّف المؤلف التعلم التعاوني بأنه "مجموعة من الطرق التعليمية التى يتم فيها تقسيم المتعلمين إلي مجموعات صغيرة غير متجانسة في المهام الأكاديمية يتراوح عدد أفرادها ما بين (٣- ٦) متعلمين مختلفى القدرات والاستعدادات، يتفاعلون معاً لإنجاز أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، وذلك يكون في علاقة قائمة علي الاعتماد الإيجابي المتبادل والمسئولية المشتركة، وتحت إشراف وتوجيه المعلم، مع مراعاة الديمقراطية وإحترام آراء الآخرين أثناء تفاعل المجموعات معاً، مما يؤدى إلى نمو مهارات شخصية وإجتماعية إيجابية لدى المتعلمين".

أهداف التعلم التعاوني:

لقد طور نموذج التعلم التعاوني لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية هامة علي الأقل:

(أ)- التحصيل الأكاديمي Academic Achievement:

على الرغم من أن التعلم التعاوني يضم أهدافًا إجتماعية متنوعة، إلا أنه يستهدف أيضا تحسين أداء المتعلمين في مهام أكاديمية هامة، ولقد برهن مطوروه على أن نموذج بنية المكافأة التعاونية يزيد من قيمة التعلم الأكاديمي عند المتعلمين ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل، ويمكن أن يفيد التعلم التعاوني المتعلمين ذوى التحصيل المنخفض، وكذلك المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع الذين يعملون معا في المهارات الأكاديمية حيث يقوم ذوي التحصيل

العالي بتعليم ذوي التحصيل المنخفض، وهكذا تتوافر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم في اهتمامتهم وميولهم ولغتهم الشبابية، ويكتسب ذوي التحصيل العالي في هذه العملية تقدمًا أكاديميًا، وذلك لان العمل كمدرس خصوصي يتطلب التفكير بعمق أكبر في علاقة الأفكار بعضها ببعض في موضوع معين.

(ب)- تقبل التنوع Acceptance of Diversity:

وهناك تفسير هام ثاني لنموذج التعلم التعاوني وهو التقبل الأشمل والأعرض لأناس يختلفون في الثقافة والطبقة الاجتماعية والقدرة أو عدم القدرة والعنصر، حيث يتيح التعلم التعاوني الفرص للتلاميذ ذوي الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر في مهام مشتركة، ومن خلال استخدام بنيات المكافأة التعاونية يتعلمون تقدير الواحد للآخر.

(ج)- تنمية المهارات الاجتماعية Social Skills Development:

وثمة هدف هام ثالث للتعلم التعاوني وهو أن يتعلم المتعلمين مهارات التعاون والتضافر، وهذه مهارات هامة على المرأ أن يكتسبها في مجتمع يتم فيه القيام بأعمال الكبار أو الراشدين في منظمات ومجتمعات محلية يعتمد بعضها علي بعض وتتفاوت وتتنوع ثقافتها.

الأسس النظرية للتعلم التعاوني:

يشير فاروق عثمان (١٩٩٥ : ٩٥) إلى أن نظرية التعلم التعاوني تستند على نظرية التعلم الاجتماعي الذي قدمه والتر "Walter" حيث إن التعلم الاجتماعي يتم من خلال النموذج "Model" وأن عملية التفاعل تلعب دورًا كبيرًا وأساسيًا في التعلم التعاوني، ويشترك الأفراد من أجل تحقيق ذلك الهدف، وهذا الاعتماد المتبادل يحفز الأفراد علي:

أ- تشجيع بعضهم البعض لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.

ب- مساعدة بعضهم البعض لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة عل النجاح.

ج- محبة الأخرين إذ أن الأفراد يحبون من يساعدهم على تحقيق أهدافهم.

د- كما أن التعاون يزيد من الاتصال الايجابي بين أفراد المجموعة.

نظريات التعلم التعاوني والتعلم التنافسي:

تشير أسماء الجبري ومحمد الديب (١٩٩٨: ٥ ـ ٧٠) إلى أن نظريات التعاون والتنافس مرت بمراحل تطور متعددة تحدد في:

أ- المرحلة الأولى: تحدد فيها صياغة المفاهيم الأساسية للنظرية.

ب- المرحلة الثانية: وتتحدد في استخلاص التضمينات المنطقية المرتبطة بالمفاهيم الأساسية واستخلاص الافتراضات السيكولوجية للمفاهيم، ويلي ذلك صياغة الفروض الأساسية والنوعية المرتبطة بمؤثرات التعاون والتنافس.

ج- المرحلة الثالثة: تطبيق هذه التضمينات في مواقف تجريبية.

وفيما يلى عرضاً لهذه النظريات على النحو التالى:

أولاً: نظرية دب وماي Dob & May Theory:

كان للدراسات التي قام بها دب وماي (Dob & May. 1973)، أهميتها في ظهور مفاهيم التعاون والتنافس في النظريات الاجتماعية والاقتصادية.

فقد أعدا دب وماي "Dob & May" نظرية مفصلة ميزا فيها بين التعاون والتنافس علي النحو التالي:

عرف التعاون بأنه "بذل أفراد الجماعة أقصي جهداً لديهم لتحقيق أهداف الجماعة معا والاشتراك في المكافأة بالتساوي بين أفراد الجماعة".

وعرف التنافس بأنه "بذل الفرد أقصي جهد لديه لتحقيق الهدف قبل الآخرين والفوز عليهم في الجماعة".

وقد تناولا دب وماي "Dob & May" المبادئ الأساسية المرتبطة بالعلاقات التعاونية وهي كالأتي:

أ- أن تبذل الجماعة أقصي جهد لديها سعيا وراء تحقيق أهداف مشتركة.

ب- الالتزام بقواعد الموقف المحدد لتحقيق الهدف بنسبة متساوية بين الأفراد.

ج- أن يبرز الأفراد أفضل أداء لتحقيق الهدف المشترك بنسبة متساوية بين أفراد الجماعة.

د- أن تكون لدى الأفراد أفضل نسبة كبيرة من الاتصال الشفهي واللفظي ومقدار من التفاعل الايجابي.

ثانياً: نظرية بارنارد Barnard Theory:

لقد وضع بارنارد (Barnard, 1938)، نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية ناقش فيها أسس العمل التعاوني بين المتعلمين في الفصل الدراسي وتوصل إلي أن التعاون يكون أكثر فعالية في الموقف الدراسي، وذلك للتغلب علي الانفراد في العمل، لأن الجماعة التعاونية يكون لها هدف مشترك بين أعضائها ويسعى كل عضو فيها لتحقيق الهدف، ويرجع بارنارد العوامل الاجتماعية التي تظهر من خلال الموقف التعاوني إلي اعتبارين:

أ- البحث عما يحدث أثناء عمليات التفاعل التي يظهرها الموقف.

ب- الدوافع والحاجات التي تؤخذ في الاعتبار هما (المثابرة، استمرار التعاون).

ثالثاً: نظرية دويتش Doutch Theory:

عندما نشر دويتش(Doutch, 1949)، نظريته في التعاون والتنافس كان الغرض منهما تقديم وصف مجمل لأثر التعاون والتنافس علي قيام الجماعات الصغيرة بوظائفها.

وقدم دويتش نظريته في الخطوات الثلاثة التالية:

الخطوة الأولي: هي التضمينات المنطقية لتصور الموقف التعاوني التنافسي:

بالنسبة للأهداف تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة متزايدة في الموقف التعاوني وفي الموقف التنافسي تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة معرقلة.

الخطوة الثانية: الخصائص السيكولوجية الأساسية لنظريته وهي:

الخصائص السيكولوجية التي تجعل الفرد يدرك طبيعة الموقف على انه تعأوني أو تنافسي بناء على التحرك نحو الهدف على النحو التالي:

١- القابلية للإبدال Substitutability.
٢- التنفيس الانفعالي Cathexis.
٣- القابلية للحث علي عمل ما Inducibility.
٤- الأنشطة الموجهة نحو الآخرين.

الخطوة الثالثة: الفروض الأساسية للتعاون والتنافس للنظرية:

١- المساعدة المتوقعة والحقيقية.
٢- الاتصال والتأثير.
٣- توجيه المهمة.
٤- الصداقة والتأييد.

رابعاً: نظرية توماس Thomas Theory:

وضح توماس (Thohmas, 1957)، نظرية في التعاون اعتمد فيها علي نظرية دويتش وتعرض من خلال نظريته إلي "مفهوم التسهيل Facilitation"، واعتبر هذا المفهوم عاملا مهما في الاعتماد الايجابي المتبادل المبني على تقسيم العمل بين الأفراد والجماعة والمؤسس على السعي وراء تحقيق هدف أعضاء الجماعة.

وعرف "توماس" التسهيل بأنه عبارة عن إجراء بين عضوين على الأقل يعمل احدهم على تيسير جميع السبل ليتحرك العضو الآخر، وسمي هذا بوسائل الضبط أو تيسير أحد الأعضاء تحرك الأعضاء الآخرين نحو أهدافهم المشتركة كما تناول توماس مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الدور Role interdependence وهو أن يعتمد كل عضو في الجماعة على الآخر في أداء مهمة ما، وعلى كل عضو أن يسهل للآخر دوره لأداء مهمته، كما لينجزوا مهامهم المشتركة.

خامساً: نظرية جونسون وجونسون Johnson & Johnson:

وضح جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988)، نظرية لهما في التعاون أشارا فيها إلي عدة مفاهيم يمكن الاستفادة بها في المواقف التعاونية:

١- مفهوم الاعتماد الايجابي المتبادل Positive Interdependence:

ويعني أن كل عضو يكون متأثر بأفكار الأعضاء الآخرين في الجماعة، تحت شعار (نعوم معاً نغرق معاً) وبذلك يدرك الأفراد أنهم يعملون معا ويساعد بعضهم البعض لتحقيق المهمة الخاصة بكل فرد منهم وتصحيح الإجابات الخاطئة سوياً.

٢- مفهوم الاعتماد المتبادل في المصدر Resource intererdependence:

ويهتم بتقسيم المواد التعليمية والمصادر والمعلومات بين أعضاء الجماعة ويوجد هذا المفهوم عندما يكون لكل عضو جزء من المعلومات الضرورية لإنجاز المهمة الخاصة به.

٣- مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الأدوار Task interdependence:

وهو تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة كي يقوم كل عضو في الجماعة بدور مختلف عن زميله لإنجاز مهامهم.

٤- مفهوم الإعتماد المتبادل في المكافأة Reward interdependence:

ومعناه أن المكافأة توزع علي أعضاء الجماعة التعاونية بالتساوي أو لا يكافأ أعضاء الجماعة عندما يخفقون في إنجاز المهام.

٥- مفهوم التفاعل وجها لوجه Face to face interaction:

ينشأ هذا التفاعل وجها لوجه بين المتعلمين من خلال الاعتماد الايجابي المتبادل ويتمثل في تبادل الحوار والمناقشة بين المتعلمين.

٦- مفهوم القابلية للمساءلة الفردية Individual Accountability:

وتعني أن كل عضو في الجماعة مسئولا عن تعلمه وتعلم الآخرين في الجماعة.

وتناولت النظرية عدة مفاهيم أخرى خاصة بالمهارات الشخصية والاجتماعية يمكن الاستعانة بها في الموقف التعاوني وهي:

١- مهارة الثقة.

٢- مهارة الاتصال.

٣- مهارة تتالي الأدوار.

٤- مهارة القيادة.

٥- مهارة حل الصراع.

٦- مهارة تشغيل الجماعة.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن بعض هذه النظريات تعرض للمواقف التعاونية والتنافسية معا كنظريتى دب وماي (Dob & May, 1973)، ودويتش (Doutch, 1949)، والبعض الأخر من النظريات تعرض للمواقف التعاونية فقط كنظريات بارنارد (Barnard, 1938)، توماس (Thohmas, 1957)، وجونسون وجونسون. (Johnson & Johnson, 1988)

وتبين أن هذه النظريات نشأت من خلال النظريات الاجتماعية – الاقتصادية، كما أشار دب وماي (Dob & May, 1973)، وتبين أن دويتش (Doutch, 1949) أعتمد في نظريته على المبادئ الأساسية في النظريات والدراسات السابقة، بينما أعتمد توماس(Thohmas, 1957)، وجونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) في نظرية كل منهما على ما ورد في نظرية دويتش (Doutch, 1949) من مفاهيم ومبادئ رئيسية.

كما أتفقت هذه النظريات على تعريف الموقف التعاوني الذي ينص على أن "الفرد يبذل كعضو في جماعة أقصي جهد لديه ليحقق الأهداف المشتركة مع زملائه في الجماعة والالتزام بتحقيق الهدف معاً".

كما أهتمت كل نظرية بعرض مجموعة من المفاهيم المكملة لبعضها البعض، فمثلاً نجد بارنارد (Barnard, 1938) ركز على العوامل الاجتماعية التي تظهر في الموقف التعاوني (كالتفاعل والدافعية)، وركز أيضا علي المثابرة والاستمرارية التي تعتمد علي فعالية الموقف وكفاءة الأدوار.

بينما ركز دويتش (Doutch, 1949) في نظريته على المقارنة بين الاعتماد المتبادل المتزايد في الموقف التعاوني والاعتماد المتبادل المعرقل في الموقف التنافسي.

أما توماس (Thohmas, 1957) فقد ركز على مفهوم التسهيل لتحرك الأعضاء لأداء أدوارهم في الموقف التعاوني المبني على تسهيل تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة.

بينما نجد أن جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) قد عرضا في نظريتهما لعدة مفاهيم منها الاعتماد الايجابي المتبادل في المصدر، والمهام، والأدوار، والمكافأة، وعرضا أيضاً مفاهيم التفاعل وجها لوجه، والقابلية للمساءلة الفردية، وركزا في نظريتهما على المهارات الشخصية والاجتماعية في الموقف التعاوني وهي مهارة الثقة بين الزملاء، والاتصال، وتتالي الأدوار، والقيادة، وحل الصراع، وتشغيل الجماعة.

ومن خلال العرض السابق لتلك النظريات يرى المؤلف أن كل نظرية تعتمد علي النظرية السابقة لها، ومكملة للنظرية التالية لها أيضاً، وبناءً عليه يكونوا في مجملهم بناء كلي متكامل ومنظومة من التفاعلات والمبادئ والأساسيات التي تكون في النهاية الموقف التعاوني لإحداث ما يسمى بالتعلم التعاوني الفعال والنشاط البناء داخل حجرة الدراسة والذي يؤدي في نهايته إلي زيادة وتنمية التحصيل الدراسى والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

خصائص التعلم التعاوني:

يذكر محمود منسي (٢٠٠٢: ١٩٠) مجموعة من الخصائص التى تميز إستراتيجية التعلم عن غيرها من أساليب وطرائق التعلم الأخرى فيما يلى:

أ- أنه يتم بتعاون المتعلمين وبمساعدتهم لبعضهم البعض الآخر وعادةً ما يكون أثر التعلم الناتج عن تفاعل الأفراد وتعاونهم مع بعضهم البعض أكثر استمراراً.

ب- أن يتيح للمتعلمين فرص المناقشة والحوار.

ج- أنه يعطي اهتماما أكبر بالجوانب الاجتماعية في نمو المتعلم كالقدرة على إبداء الرأي والمجادلة والحوار.

د- نظرا لأن المتعلم يحصل على المعلومات بنفسه فان هذه المعلومات تبقى لديه ويحتفظ لديه ويحتفظ بها فترة طويلة.

هـ- يمكن أن يستخدم التعلم التعاوني بقدر كبير من الثقة في كل المستويات الدراسية أو الفرق الدراسية وفي جميع المقررات الدراسية وفي تعلم أي مهمة من المهام التربوية.

و- يؤثر التعلم التعاوني على العديد من المخرجات التعليمية بطريقة آنية.

وتشير أسماء الجبري ومحمد الديب (١٩٩٨: ٣٥) إلي أن التعلم التعاوني يتسم بعدة خصائص وجدانية ومعرفية كالتالي:

(أ) الخصائص الوجدانية:

يتسم الموقف التعاوني بوجود علاقة ايجابية بين المتعلمين تتمثل في اليقظة والانتباه والصداقة والود بينهم، كما يوجد تقدير ايجابي للذات بين الأعضاء، وينخفض أيضا معدل القلق عن المتوسط بين المتعلمين، ويتسم الفرد المتعاون بالأمان والألفة في الموقف التعاوني، ويتصف أيضا الموقف التعاوني بأن الخجل والانطواء والخوف من الآخرين ينخفض بين المتعاونين كما توجد ثقة متبادلة بينهم، كما يتسم الموقف التعاوني بوجود روح الجماعة والتوافق في العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بالتعبير عن الذات والاشتراك في المنافسات الجماعية.

(ب) الخصائص المعرفية:

يتميز الموقف التعاوني بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للتوصل إلي أفكار ومعلومات متفق عليها، كما أن الموقف يقلل من تغير جهود الأفراد نحو الهدف المشترك، وعدم إعاقة بعضهم بعضا، كذلك من خصائص الموقف التعاوني أن المكافأة يتم توزيعها بين أعضاء الجماعة بالتساوي حتى يهتم كل عضو في الجماعة بتحقيق الهدف المشترك، ويتسم أيضا الموقف التعاوني بوجود اعتماد ايجابي متبادل متمثلا في المشاركة بين المتعلمين ومساعدة بعضهم بعضا في تعلم المادة الدراسية.

عناصر التعلم التعاونى:

اتفق كل من جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1992: 177-178)، بورون (Burron, 1993: 699)، وديفيد (David, 2000: 98)، على وجود خمسة عناصر للتعلم التعاونى تعد بمثابة عوامل أساسية يتوقف عليها نجاح أو فشل التعلم التعاونى، وهذه العناصر هي:

أ- الاعتماد الإيجابي المتبادل Positive interdependence:

حيث تتطلب إستراتيجية التعلم التعاونى أن يكون كل تلميذ فى المجموعة مسئولاً عن عمله كفرد ومسئولاً عن عمل غيره فى المجموعة، لأن عمل كل فرد يعتمد على عمل زميله، فأي تقصير من تلميذ يؤثر على المجموعة، ويمكن هنا تعزيز مستوى أداء كل فرد من خلال التغذية الراجعة، بالإضافة إلى ذلك فإن الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد يعمل على زيادة دافعية الأفراد نحو تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المجموعة.

ب- التفاعل وجهاً لوجه Face to Face interaction:

يحتاج المتعلمين إلى التفاعل اللفظي، ويتمثل ذلك فى التلخيص الشفوي وإعطاء تفسيرات وتوضيحات، وذلك لزيادة فوائد التعاون وأنماط التفاعل بين المتعلمين، ويتمثل هذا التفاعل أيضاً فى تعريف كل فرد فى المجموعة بما يقوم به الآخرون من جهد لإنجاز نشاط تعليمي معين بهدف تحقيق أهداف المجموعة.

ج- المسئولية الفردية Individual Accountability:

رغم تعلم أفراد المجموعة سوياً إلا أن كل فرد له دور محدد عليه القيام به، وعلى كل فرد فى المجموعة أن يؤمن بأن كل فرد مسئول عن إنجاز المهمة الموكلة إليه، وألا يعتمد فى تعلمه على أعمال الآخرين إلا إذا عجز بالفعل عن تحقيق الهدف المطلوب منه.

د- المهارات الذاتية للمجموعة Inter Personal Small Group Skills:

يحتاج كل فرد فى المجموعة إلى مجموعة من المهارات للتعامل سوياً بإيجابية مثل: مهارات التفاعل بين الأفراد، مهارات العمل فى مجموعات صغيرة، وبدون تلك المهارات لا ينتج التعلم التعاونى ثماره بالإضافة إلى أنه يجب أن يعطى المتعلم الوقت والإجراءات لتطبيق تلك المهارات.

هـ- معالجة أعمال المجموعة Group Processing:

وهذه تتمثل فى تأكيد المعلم على تماسك المجموعة واستمراريتها وتسهيل عملية تعلم المتعلمين للمهارات الاجتماعية والتأكد من التغذية الراجعة للتلاميذ.

التعلم التعاوني ما له، وما عليه:

نال التعلم التعاونى كإتجاه حديث فى طرق التدريس قبولاً واسع الإنتشار فى الوسط التربوى، وذلك لما له من مزايا تعليمية، ونفسية، واجتماعية فى تدريس جُل المقررات الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة، ولجميع المتعلمين على مختلف قدراتهم العقلية وإستعداداتهم التحصيلية.

وفى هذا الإطار يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٦٣-٢٦٤) مجموعة من المميزات يتصف بها التعلم التعاونى وهى:

أ- التعلم التعاوني صالح لتعليم مختلف المواد الدراسية.

ب- يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم العالي.

ج- يساعد علي فهم وإتقان ما يتعلمه الطلاب من معلومات ومهارات.

د- ينمي قدرة الفرد على حل المشكلات وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.

هـ- ينمي مهارات التفكير العليا.

و- ينمي المهارات الاجتماعية لدي الطلاب والعلاقات الايجابية بينهم.

ر- ينمي اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسة.

ح- يحد من الإحساس بالخوف والقلق الذي قد يصاحب عملية التعلم.

م- ينمي المسئولية الفردية والقابلية للمساءلة.

ز- يعمل علي دمج الطلبة بطيء التعلم مع أقرانهم ويشجعهم على المشاركة في أنشطة التعلم الصفية.

س- يؤدي إلي تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

ش- لا يحتاج إلي إمكانيات مادية كبيرة لتطبيقه.

ص- يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فنها المعلم المعلومات وكذا من جهده في متابعة وعلاج الطلاب منخفضي التحصيل.

ض- يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية.

ويشير جابر عبدالحميد (١٩٩٩: ١١٥ــ ١١٦) إلى أن من مزايا التعلم التعاوني أنه يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى المتعلمين:

أ- الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء.

ب- الحاجة لتقديم معلومات للآخرين (الحاجة للعرض).

ج- الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للإنجاز).

د- الحاجة للثناء وأن يكون موضع تقدير واعتراف بأدائه (الحاجة للتقدير).

هـ- الحاجة لحفاظ الفرد على احترامه لذاته (الحاجة للدفاع عن النفس).

و- الحاجة لتكوين صداقات مع المتعلمين الآخرين (الحاجة للانتماء والتواد).

ر- الحاجة للمسايرة وإتباع الآخرين (الحاجة للخضوع).

ح- الحاجة لمساعدة الآخرين (الحاجة للعطف).

م- الحاجة للبحث عن المساعدة من الآخرين (الحاجة للمعاضدة).

وعلى الرغم من المزايا التى يحققها التعلم التعاونى، فإنه لم يسلم من الإنتقادات التى وجهت إليه، حيث يشير كل من: أسماء الجبرى ومحمد الديب (١٩٩٨: ٤٥ – ٤٧)، وليد أحمد (٢٠٠١: ١٧٧)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (٢٠٠٥: ٢٩) إلى العديد من الإنتقادات التى يمكن أن توجه إلى التعلم التعاونى منها:

أ- التعلم التعاوني يتم فيه إعتماد فرد على آخر وهذا يمكن أن يؤدى بدوره إلى إحتمال تأثير أحدهما على الآخر، مما يؤدى بدوره إلى قبول الآخر لهذا التأثير (السيطرة).

ب- عمل المتعلمين معاً قد يجعلهم يفقدون تأكيدهم لذواتهم أو إثباتهم لشخصيتهم، حيث إن الجماعة توجههم إلى بناء مستوياتهم مما يصل بالمتعلم إلى المسايرة المفرطة (الإمعية).

ج- يتطلب أسلوب المجموعات أن يكون المعلم ممتلكاً لخبرة كبيرة فى عملية تدريب المتعلمين وفق إستراتيجية التعلم التعاونى داخل حجرة الدراسة، الأمر الذى يحتاج إلى وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً من قبل المعلم فى إعداد المقرر وتدريسه، وتتوظيف مهارات العلاقات الاجتماعية، وإدارة الصف.

د- التمركز حول المتعلم المبتكر والمتقن وإهمال الآخرين، فقد يرى المتعلمون فى أحد أفراد المجموعة إتقاناً ملفتاً للنظر يدعوهم إلى الإلتفات من حوله، والإهتمام بآرائه والتقرب إليه لإرضائه بكافة السبل ليعلمهم المعارف والمهارات.

هـ- إضعاف الدافعية للتعلم: حيث إن إحساس بعض المتعلمين بتفوق أحدهم فى تحقيق درجة الإتقان بالسرعة المطلوبة قد يصرفهم عن المشاركة، فهو يكفيهم مؤونة البحث والعمل، الأمر الذى قد يؤدى بدوره إلى إضعاف دافعيتهم للتعلم، ومن ثم تقل مشاركتهم فى العمل.

مما سبق يتضح أن التعلم التعاونى قد لاقى قبولاً كبيراً فى العديد من المؤسسات التربوية، وذلك لما له من فعالية فى زيادة تحصيل المتعلمين وتفوقه على أساليب التدريس الأخرى، وأن له أنصاراً ومؤيدين. وفى الوقت ذاته فلم يسلم من الإنتقادات التى وجهت إليه من بعض معارضيه.

مهارات التعلم التعاوني:

أ)- التشكيل Forming:

عبارة عن تكوين المجموعات وتنظيمها بحيث يتوفر فيها الحد الأدنى للصفات المناسبة مثل: عمل المجموعات بدون ضوضاء، ومع مرور الوقت يتعلم أفراد المجموعة سلوك المناقشة السليم، والتواجد مع المجموعة لفترات طويلة بدون تحرك كثير، واستخدام الصوت الهادئ.

ب)- التوظيف Functioning:

ويتضمن هذا المستوي تنظيم مجهود المجموعة وإتمام مهامهم مثل: تحديد هدف المهمة، تحديد وقت إتمام العمل، تقديم تعليمات لكيفية إتمام العمل.

ج)- التكوين Formulating:

هناك مجموعة من المهارات متعلقة بالعمليات العقلية لبناء فهم أعمق للمواد الدراسية، وليحدث نوع من الخلط بين أفكار أفراد المجموعة ومن هذه المهارات: التلخيص، تصحيح تلخيص الأعضاء، إيجاد العلاقة بين موضوع الدراسة وخبراتهم الحياتية، فتح باب المناقشة.

د)- التخمر Fermenting:

يتضمن هذا المستوى مجموعة المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع إعادة صياغة مفاهيم المادة الدراسية، فيبحث عن معلومات أكثر، ويتضح المنظور الأكبر للتعلم عندما تجتمع مجموعة من الأفراد تتحد للوصول لهدف تعليمي معين أي يحدث نوع من الحفز الأعمق بالنسبة للمادة العلمية ومعالجة القضايا ومن هذه المهارات: انتقاد الأفكار، التكامل بين الأفكار، تحديد مواضع عدم الاتفاق.

تدريس مهارات التعلم التعاوني:

هناك خمس خطوات لتدريس مهارة التعاون وهى:

أ- مساعدة المتعلمين على الشعور بأهمية المهارة.

ب- التأكد من فهم المتعلمين لمهارة التعاون.

ج- وضع مواقف تدريبية.

د- التأكد من أن المتعلمين تستخدم المهارة.

هـ- التأكد من مواظبة المتعلمين خلال التدريب على المهارة.

استراتيجيات التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني عدة صور ونماذج تتفق جميعها في الأساس المتمثل في تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، والاعتماد الإيجابي المتبادل بين المتعلمين، المهارات الاجتماعية والمسئوليات الفردية والجماعية، لكنها تختلف في طريقة تقسيم المجموعات، وشكل كل مجموعة، وأساليب العمل داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات وبعضها البعض، وفيما يلي يعرض المؤلف لبعض هذه الإستراتيجيات على النحو التالي:

ا- اسلوب تكامل المعلومات المجزاة التعاوني المسمى بـ Jigsaw:

كان أول من استخدم هذا الأسلوب "آرونسون Aronson "، ثم تم تطويره على يد "سلا فين Slavin"، وهو أسلوب تعلم جمعي، حيث يطلب من كل عضو في الجماعة تعلم جزء معين من الموضوع الذي يدرسه، ثم يعلمه لزملائه في الجماعة.

ولإعداد هذا الأسلوب يقسم المدرس الفصل إلي جماعات، تتكون الجماعة من خمسة أعضاء ولهم قدرات تحصيلية مختلفة، ويجزئ المدرس الموضوع الدراسي المخصص إلي خمس أجزاء بناءاً على عدد أعضاء الجماعة الواحدة، ويخصص جزء لكل عضو في الجماعة، يدرسه بنفسه مع زملاء له في جماعة مؤقتة تسمي بجماعة الخبراء، ثم يعلم هذا الجزء لزملائه في جماعته الأساسية بعد ذلك.

ويتكون هذا الأسلوب من خطوتين أساسيتين:

الخطوة الأولي:

تخصيص خمس مهام رئيسية لكل جماعة، يقدم المدرس للعضو الأول المهمة (أ)، والعضو الثاني المهمة (ب)، والعضو الثالث المهمة (ج)، والعضو الرابع المهمة (د)، والعضو الخامس المهمة (هـ)، ويجتمع الأعضاء الذين أخذوا المهمة (أ) في جماعة مؤقتة تسمى (جماعة الخبراء) EXEPERT GROUP، وتتكون الجماعة من خمسة أعضاء خبراء على سبيل المثال كتشكيل مؤقت جديد كما في الشكل التالي رقم (٥)، وهكذا بالنسبة للذين أخذوا المهام (ب)، (ج)، (د)، (هـ)، ويناقش الأعضاء معا مهامهم كي يتعلموها معا، ويكون عمل المدرس في هذا الوقت منظما وموجها فقط لجماعة الخبراء، ويدرس الأعضاء الخبراء معا المهام المتشابهة وعندما ينتهون من فهم هذه المهام يعاد اجتماع الأعضاء في جماعتهم الأساسية.

الخطوة الثانية:

في الجماعات التي تم تشكيلها من قبل يقوم كل عضو بتعليم مهمته لزملائه في جماعته الأساسية وبذلك يكون كل عضو مسئولا عن تعلم مهمته الخاصة به لزملائه، كما يكون مسئولا عن تعليم مهام زملائه الآخرين بالموضوعات التعليمية الخاصة بهم لأنه سيختبر في الموضوع ككل وتعد المعلومات مسبقا على كروت، وتقسم على أعضاء كل جماعة وتوزع عليهم ويساعد بعضهم بعضا، كما يوضح كل عضو مهمته المحددة لأعضاء جماعته، وينتج من ذلك توقع تعلم الآخرين، ويمتحن الأعضاء في نهاية كل موضوع فردياً داخل جماعاتهم الأساسية حيث يتعأونوا فيما بينهم في حل الأسئلة، لأن المجموعة تقيم بصورة كلية، كما يمتحنون في نهاية الإجراء التجريبي في كل ما تعلموه في الدرس. وتكون مهمة المدرس الإشراف على الجماعات، وتقديم المساعدة والتوجيه لهم إذا احتاجوا إلي ذلك ويذكرهم بتعليمات الموقف التعاوني من أن لآخر.

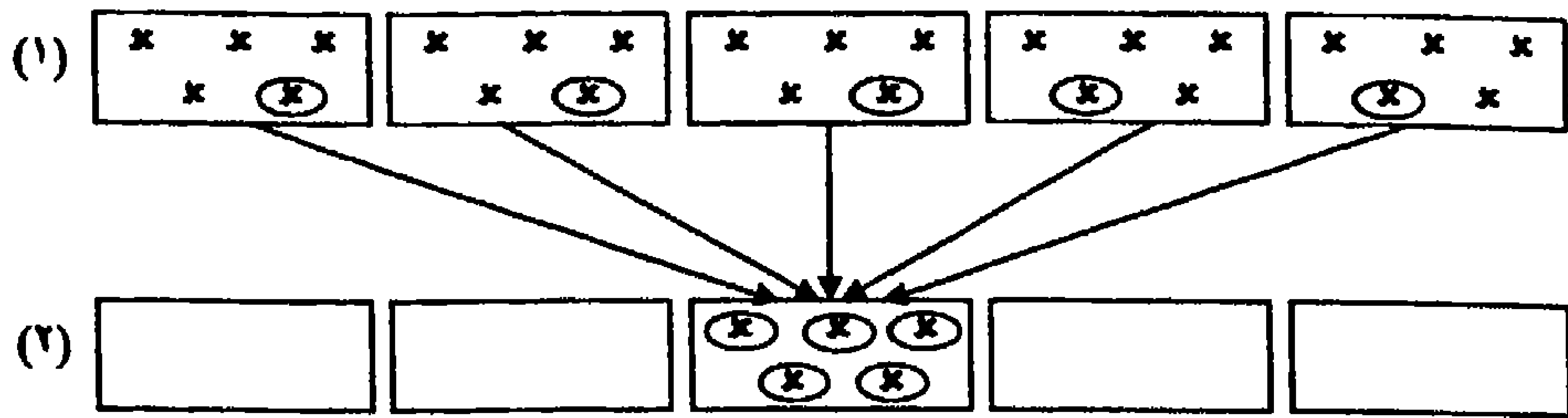
و يتميز أسلوب تكامل المعلومات المجزأة بالآتي:

١- يحتل مرتبة عليا من الإعتماد الإيجابي المتبادل في المصدر والمهام والهدف والمكافأة لأنه يعتمد على تقسيم العمل بين الطلاب.

٢- كما أن هذا الأسلوب له أهمية في زيادة إسهام كل عضو في الجماعة ويلزم كل طالب بالاستماع لزملائه، والانتباه إليهم لأنه في حاجة إلي مساعدتهم.

٣- كما يساعد هذا الأسلوب على نمو الاتجاهات نحو كلا من التعاون والزملاء.

ويوضح الشكل التالى كيفية تكوين مجموعات تكامل المعلومات المجزأة بمرحلتيها:



شكل (١٧) يوضح كيفية تكوين فرق تكامل المعلومات المجزأة.(جابر عبدالحميد، ١٩٩٩: ٨٩)

ب- إستراتيجية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تبعاً لمستوياتهم التحصيلية Student Team Achievement Division (STAD):

وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلي:

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من ٣ــ٥ تلاميذ).
- تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين.
- تعاون تلاميذ كل مجموعة فيما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المعلم.
- تطبيق اختبار تحصيلي لجميع المتعلمين على أن يؤديه كل تلميذ منفرد دون مساعدة الآخرين.
- مقارنة درجة كل تلميذ في الاختبار بدرجته في الاختبار السابق والفروق بينهما تضاف إلى الدرجة الكلية للفريق.
- مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً بجائزة معنوية أو مادية.
- إعادة تكوين المجموعات كل فترة زمنية.

ج- إستراتيجية ألعاب الفرق Team – Games – Tournament (TGT):

وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من ٥: ٣ تلاميذ).
- تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين.
- تعاون تلاميذ كل مجموعة في ما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المعلم.
- دخول كل مجموعة في مباريات أسبوعية مع المجموعات الأخرى.
- تغيير أعضاء المجموعات أسبوعياً لإعطاء الفرصة للتلاميذ ذوى القدرات المحدودة لرفع مستوى تحصيلهم في المادة العلمية.
- تسجيل الدرجات الأسبوعية لكل الفرق المتنافسة.
- مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً بجائزة معنوية أو مادية.

د- تكنيكات البحث في مجموعات Group Investigation Techniques (G.I.T):

وتتمثل خطواتها فى الخطوات التالية:

- تحديد الموضوع الرئيسي والموضوعات الفرعية للدرس بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (من ٦ : ٢ تلاميذ).
- تعاون المعلم مع المتعلمين للتخطيط لكيفية قيام المتعلمين بالبحث وجمع المعلومات عن الموضوعات الفرعية للدرس.
- توجيه المتعلمين إلي مصادر المعرفة المتعددة التي تساعدهم في جمع المعلومات اللازمة لفهم واستيعاب الموضوع الرئيسي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

- تقسيم العمل بين المتعلمين لضمان التكامل بين أعمالهم، ومتابعة سلوكياتهم أثناء العمل، والتأكيد على إمكانية تطبيقهم للمعرفة التي توصلوا إليها فى مواقف جديدة.
- جمع المعلومات التي توصل إليها المتعلمين في صورة مشروع جماعي من مصادر المعرفة.
- تحليل وتقييم المعرفة التي حصل عليها المتعلمين، وتقدم المجموعات تقارير عن المعرفة والمعلومات التي جمعوها ونتائج تحليلهم لها أمام بقية المجموعات فى الفصل.
- تقويم التقارير التي أعدتها المجموعات، كذلك تقويم تعلم الأفراد من خلال الأفراد أنفسهم، حيث تقوم المجموعات بعضها وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

هـ- إستراتيجية الأحجية المتقطعة:

وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلى:

- تحديد موضوع الدرس أو المشكلة المتوقع دراستها بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.
- تقسيم الموضوع أو المشكلة إلى عدد من الموضوعات أو المشكلات الفرعية.
- توزيع المتعلمين على المجموعات، بحيث تتكون كل مجموعة على حدة من عدد من المتعلمين يساوى عدد الموضوعات الفرعية، وتسمى هذه المجموعات بالمجموعات الأساسية أو مجموعات الأساس، ويسمح المعلم لكل مجموعة أن تقترح لنفسها أسما تسمى به.
- توزيع المسئوليات والأدوار التي يجب أن تقوم بها كل مجموعة مع مراعاة تحديد الجزء الخاص بكل تلميذ والمطلوب منه دراسته.

- التقاء كل المتعلمين المطلوب منهم دراسة جزء معين فى مجموعة واحدة تسمى مجموعة الخبراء لتعلم المهمة الفرعية الموكلة إليهم عن طريق الحوار والمناقشة التي يشترك فيها جميع أفراد المجموعة، وبالتالي يتوصلون إلى حلول أو مقترحات يقومون بتدوينها وإتقانها.
- عودة كل متعلم إلى مجموعته الأساسية، حيث ينقل ما تعلمه مع مجموعة الخبراء إلى مجموعته الأساسية، وفى نفس الوقت يتعلم منهم ما تعلموه هم أيضاً فى مجموعات الخبراء الخاصة بهم.
- تقويم المتعلمين بواسطة اختبار فردى، وتضاف درجة كل تلميذ إلى درجة مجموعته الأساسية، وتفوز المجموعة التي يحصل أفرادها على أعلى الدرجات بجائزة مادية أو معنوية.

و- طريقة التعلم معاً Learning Together (L.T):

وتتمثل خطواتها فيما يلى:

- تحديد الأهداف التعليمية الإجرائية.
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (من ٦: ٤ تلاميذ) مختلفي القدرات والتحصيل.
- تنظيم المجموعات بحيث يجلس أفراد كل مجموعة فى مواجهة بعضهم البعض.
- تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية، حيث تقدم للتلاميذ فى شكل أوراق عمل.
- تحديد دور لكل فرد فى المجموعة، فيحدد لكل رئيساً، ملخصاً، ناقداً، ملاحظاً، مقرراً.

- تقديم المهام المراد القيام بتنفيذها بشكل جماعي، وحث المتعلمين علي تنفيذها.
- تغيير الأدوار كل حصة، بحيث يمارس كل تلميذ الأدوار المختلفة.
- حث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية، والتفاعل مع بعضهم البعض فى المهام المكلفين بها دون حدوث شغب داخل الفصل.
- مراقبة المجموعات أثناء الحوار والنقاش الذي يدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم وملاحظة سلوكياتهم أثناء قيامهم بتنفيذ مهامهم.
- التأكيد على المتعلمين على أن الدرجات سوف تمنح لأعضاء المجموعة ككل وبالتالي يساعد المتعلمين بعضهم بعضاً، كما أن ذلك لا يمنع تقويم أداء كل فرد فى المجموعة ويمنح درجة معينة، ومن ثم يتحمل كل فرد مسئولية تعلم زملائه فى المجموعة من ناحية ومسئولية تعلم نفسه من ناحية أخرى.
- تدخل المعلم لتسهيل عملية التعلم لدى أية مجموعة كأن يجيب على الأسئلة ويرد على الاستفسارات ويحل المشكلات التي تعوق المتعلمين عن إنجاز المهام المكلفين بها.
- التأكيد علي المجموعات بإعداد تقريراً بالمعلومات التي حصلت عليها.
- توجيه المجموعة التي تنتهي من تنفيذ مهامها إلي مساعدة المجموعة التي لم تنته بعد حتى يتسنى للجميع التعاون مع بعضهم البعض.
- تقويم أداء المجموعات للموقوف على مدى تنفيذها للمهام المكلفين بها.
- تحديد أفضل المجموعات فى الفصل من حيث تنفيذ المهام، الإدارة، المناقشة الجماعية.
- منح المجموعة التي تحصل على أعلى الدرجات جوائز مادية أو معنوية.

ر- الطريقة البنيوية The Structural Approach:

على الرغم من أن هذه الطريقة تشترك في جوانب كثيرة مع الطرق الأخرى، فإنها تؤكد على استخدام لبنيات معينة صممت لتؤثر على أنماط تفاعل المتعلم، ولقد استهدفت البنيات التي طورها كاجان أن تكون بدائل البنيات الصف الدراسي التقليدية مثل التسميع، حيث يطرح المدرس أسئلة على الصف كله، ويقدم المتعلمين إجابات برفع أيديهم وبالنداء عليهم، وتقضي النظم أو البنيات التي وضعها كاجان أن يعمل المتعلمين مستقلين في مجموعات صغيرة تحظي بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية، ولبعض النظم والبنيات هدف زيادة اكتساب المتعلم لمحتوى أكاديمي، وبعضها الآخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية، والمفاهيم: فكر – زأوج – شارك Think – Pair – share، وكذلك المتعلمين ذوى الأرقام المعينة التي تعمل معا numberred heads together والتي نصفها هنا مثالان للبنيات التي يستطيع المعلمون استخدامها لتدريس المحتوى الأكاديمي ولمراجعة فهم المتعلم لمحتوى معين، والإصغاء أو الاستماع النشط active listening والزمن الرمزي time tokens مثالان للبنيات التي تدرس المهارات الاجتماعية.(جابر عبدالحميد، ١٩٩٩: ٩١)

١٢ـ مراحل التعلم التعاوني:

يشير أحمد النجدي وآخرين (٢٠٠٣: ٢٨٣) إلى أن التعلم التعاوني يتم بصورة عامة وفق مراحل أربع كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف Orientation:

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة، وتحديد معطياتها، والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي Group Norms:

وفيهـا يـتم الاتفـاق علـى توزيـع الأدوار، وكيفيـة التعـاون وتحديـد المسئوليات واتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة، والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الإنتاجية Productivity:

وفيها يتم الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة، والتعاون معاً فى إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء Termination:

وفيها يتم كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو استكمال حل المشكلة والتوقف عن العمل المشترك تمهيداً لعرض ما توصلت إليه المجموعة فى جلسة الحوار العام تشمل الصف بأكمله.

الشروط الواجب توافرها في التعلم التعاوني:

إن التعلم يمكن الحكم عليه بأنه تعاونياً إذا ما توافرت فيه العديد من العناصر (السمات/ المقومات) والتى يمكن عرضها فيما يلى:

(أ) الاعتماد الايجابي المتبادل Positive interdependence:

في التعلم التعاوني لابد أن يتكاتف الجميع من أجل التعلم من خلال اعتمادهم على بعضهم البعض، وبذلك يعني الاعتماد الايجابي المتبادل اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بايجابية في أثناء التعلم، وبحيث لا يكون بينهم شخص أو أكثر إتكالياً علي غيره أثناء التعلم، وإنما الكل يشارك بدور في ذلك حتي يتحقق النجاح.

(ب) المسئولية (المحاسبة) الفردية Individual Acciountability:

يعني أن يخضع أداء الفرد الواحد للتقييم المستمر، وتعطي نتائج هذا التقييم للفرد والمجموعة معا، سواء للتأكد من أن الفرد قد أتقن المطلوب منه تعلمه أم لا، ومن ثم تقديم المساعدة والعون والتشجيع له من قبل بقية أفراد المجموعة إذا تطلب الأمر ذلك.

(ج) التفاعل وجها لوجه Face to Face interaction:

يعني التقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه، وحدوث تفاعل ايجابي بينهم لإنجاز المهمة المكلفين بها بنجاح، فلا يمكننا تصور حدوث تعلم تعاوني صفي إذا لم يلتقوا وجها لوجه، وإذا لم يتفاعلوا ايجابيا فيما بينهم.

(د) المهارات الاجتماعية Social Skills:

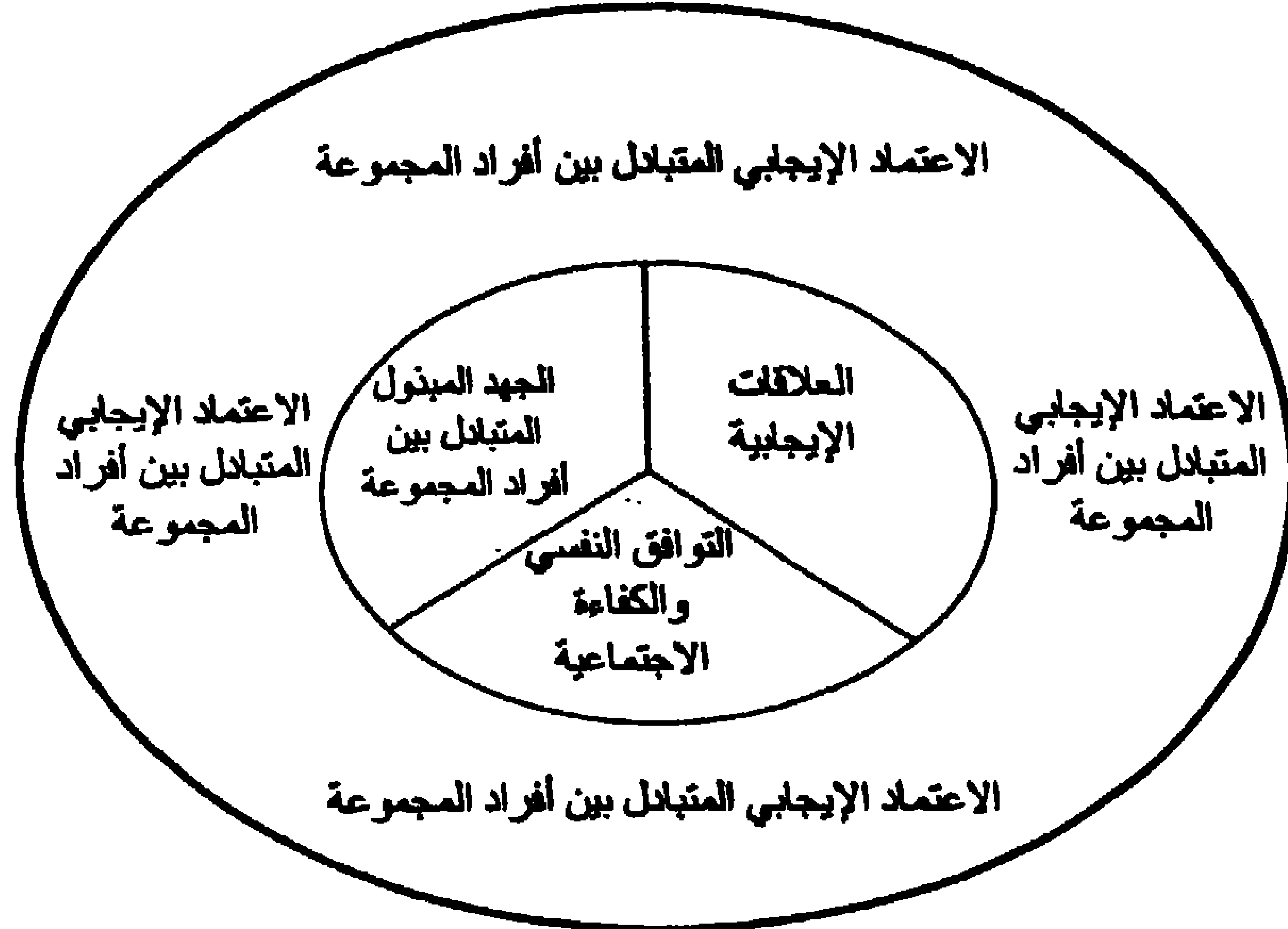
لا يتم التعلم التعاوني ولا يحدث التفاعل الايجابي بين أعضاء المجموعة إذا افتقدوا القدرة على المشاركة في الأفكار والمشاعر، أو القدرة عل التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية، أو القدرة على حل الاختلافات والصراعات بين أفراد المجموعة التعاونية.

(هـ) معالجة عمل المجموعة Croup Processing:

نظرا لأن التعلم التعاوني يتطلب قيام أفراد المجموعة بأداء مهمة معينة، فثمة احتمال وارد أن تحدث أخطاء في أداء بعض أو كل هؤلاء الأفراد لهذه المهمة، ومن ثم فان عدم الاهتمام بهذه الأخطاء وذلك الضعف قد يؤثر سلبيا على فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية، لذا روعي أن ينطوي التعلم التعاوني على عنصر مهم يتعلق بتقييم أداء وعمل أفراد المجموعة في إنجاز المهمة وكذا تقييم هذه المهارات لديهم بغية

التعرف على الأخطاء في الأداء والضعف في المهارات بقصد التخلص من هذه الأخطاء وتنمية تلك المهارات.

ويشير محمود منسي (٢٠٠٢: ١٩٨) إلي جوانب التعلم التعاوني كما هو موضحاً بالشكل التالي:



شكل (١٨) جوانب التعلم التعاوني.

١٤ـ عوامل نجاح التعلم التعاوني:

يتحكم في تعلم التعلم التعاوني عوامل كثيرة يجب أخذها في الحسبان يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٦٥) أهمها كالتالى:

أ- الانضباط الصفي.

ب- توافر الزمن الكافي لإنجاز دروس التعلم التعاوني.

ج- حجم الغرفة الصفية وتنظيمها.

د- عدد طلاب الصف.

هـ- شعور المتعلمين بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل.

ويشير مارتن هنلي وآخرين (٢٠٠١: ٢٩٧_ ٢٩٩) إلي وجود أربع خطوات لترسيخ التعلم التعاوني في مجموعات حجرة الدراسة:

أ- يختار المعلم أعضاء كل جماعة تعلم:

جماعة التعلم التعاوني غير متجانسة في تكوينها مع توازن بين الذكور والإناث، وبين المرتفعين في التحصيل والمنخفضين فيه، أو بين المتعلمين النشطين والسلبيين، وتضم الجماعة ما بين ثلاثة إلي ستة تلاميذ.

ب- المعلم يدرس علي نحو مباشر مهارات التعاون الجماعي:

المدرس الذي يستخدم التعلم التعاوني يريد أن يتحدث المتعلمين وهم يعملون الواحد مع الآخر، ويتطلب التعلم التعاوني هذه المهارات بين الشخصية كالقدرة علي الثقة في الآخرين والعمل معهم، ومهارات الاستماع الجيد، وتقبل الآخرين ومساندتهم، والقدرة على حل الصراعات على نحو بناء.

ج- يحدد المعلم الأنشطة الجماعية التعاونية:

من أنشطة الجماعة التعاونية أن يعمل المتعلمين معا نحو هدف مشترك، وتقسم مهام الجماعة بالتساوي بين أعضاء الجماعة، وتعتبر استراتيجية "الصور المقطعة Jigsaw" احد مداخل تقسيم المشاركة الجماعية، وثمة مدخل آخر بالنسبة للجماعات التعاونية المبتدئة، وهو أن تحدد لكل عضو دورا معينا لييسر عمل الجماعة.

د- تقييم المعلم لجهود الجماعة:

يتعلم المتعلمين في الجماعات التعاونية أنهم إما أن يغرقوا معًا، أو يعوموا معا، وهناك مستويات للتقييم الجماعي:

١- هل حققت الجماعة هدفها؟

٢- ما مدى إجادة الجماعة للعمل معاً؟

١٥- كيفية تكوين المجموعات فى التعلم التعاونى:

على الرغم من تعدد صور المواقف التعاونية فى المجال التعليمي، فإن صيغة وإجراءات موقف التعلم التعاونى تتضمن مجموعة من المتعلمين الذين يعملون سوياً فى مجموعات صغيرة تضم كل منها أفراداً متفاوتين من حيث القدرات.

وفى هذا الإطار تشير كوثر كوجك (١٩٩٢: ٣٢) إلى أنه توجد أكثر من طريقة يمكن للمعلم أن يحدد بها أفراد كل مجموعة، وسيتوقف ذلك – بالطبع – على طبيعة الهدف من استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، فهناك اختيار عشوائي أو اختيار مقصود لتكوين مجموعات متفاوتة القدرات والميول أو تحدد عضوية المجموعة تبعاً لمقياس تفضيل اجتماعي بل يمكن أن يختار المتعلمين مجموعاتهم بأنفسهم، أو أن يقوم المعلم بتشكيل المجموعات تبعاً لأنماط تعلم هؤلاء المتعلمين.

كما أشار هالمان (Halman, 1992: 165) إلي أن تكوين مجموعة مختلطة من أربعة تلاميذ يمكن أن يتضمن تلميذاً ذا قدرة عالية، تلميذاً ذا قدرة منخفضة وتلميذين من ذوى القدرات المتوسطة كما أكد هالمان (Halman, 1992: 166) علي أن من أهم الأمور التى يتوقف عليها نجاح التعلم التعاونى حسن توزيع أوراق العمل والخامات لإنجاز المهام المكلفة بها المجموعة، وعادة ما يتم عن طريق إعطاء ورقة عمل واحدة لكل مجموعة، فيشترك كل الأفراد ويتعاونون فى إنجاز العمل المطلوب أو توزع الخامات بين أفراد المجموعة بحيث يتصل بالآخرين، ويتبادل معهم ما يلزمه من خامات .

في حين يرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1991: 67) أن عدد أفراد المجموعة الواحدة يمكن أن يتراوح ما بين (٣-٧) أفراد، كما يقترحان

أن تكون المجموعة التعاونية غير متجانسة من حيث التحصيل الأكاديمي لأفرادها، بمعنى أن تتضمن تلاميذ متفوقين أكاديمياً، وآخرين متوسطين، وآخرين متدنين.

مما سبق يخلص المؤلف إلي أن التعلم التعاوني هو "أحد أشكال التعلم التي تعتمد بصفة أساسية علي التعاون والمشاركة الإيجابية للتلميذ في الموقف التعليمي في ضوء مجموعة من الأسس والمبادئ وله (التعلم التعاوني) مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي تختلف باختلاف خصائص المتعلمين، ونوعية المادة التعليمية والوقت المخصص لدراستها، وشكل ومساحة حجرة الدراسة، ويتركز دور المعلم علي مجموعة من الأدوار من أهمها التخطيط للمواقف والأنشطة التي يشترك المتعلمين في إجرائها وتوظيفها في صورة تتيح للتلاميذ فرصة التعاون مع بعضهم البعض وتسهل من مهمة المتعلم في التوصل للحقائق والمعلومات، ولا يقتصر دور المعلم عند هذا الحد بل يمتد ليشمل إرشاد وتوجيه المجموعات والتدخل إذا لزم الأمر وتقويم أداء المتعلمين بعد الانتهاء من أداء مهامهم المكلفون بها".

١٦- كيفية توزيع الأدوار في مجموعة التعلم التعاوني:

من الأساليب الفعالة في نجاح التعلم التعاوني أن يحدد المعلم دورًا محددًا لكل فرد في المجموعة، علي أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، أو حتى خلال الدرس الواحد، ويساعد هذا الأسلوب المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم التعاوني كلها، ومن المهم أن نؤكد أن على المعلم تعليم المتعلمين هذه الأدوار، وكيف ينفذ كل دور، وتذكر كوثر كوجك (٢٠٠١: ٣٢٨-٣٢٩) هذه الأدوار على النحو التالى:

(أ)- قائد المجموعة:

وهو المسئول عن توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف المنشود، ومنعهم من إضاعة الوقت، وعليه أن يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة للهدف المطلوب

وللخطوات المطلوب إتباعها، والتقريب بين الآراء ووجهات النظر، وفض أية اختلافات بين أفراد المجموعة، وتشجيع كل فرد في المجموعة علي المشاركة الإيجابية.

(ب)- المستوضح:

وعليه أن يطلب من الفرد الذي يدلي برأيه أن يشرحه بصورة أفضل، أو يطلب منه توضيح كلامه بأمثلة، أو يطلب منه مزيد من الشرح أو الإضافة أو التبسيط أو التعمق، وهو يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة لما يدور من مناقشات أو آراء.

(ج)- مقرر المجموعة:

وعليه أن يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات وهو يقوم بتلخيص تلك القرارات وقراءتها على المجموعة قبل أن يكتبها.

(د)- المراقب:

وهو يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف في الوقت المناسب، ومن قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام الموارد المتاحة، وأحيانا يكلف المراقب بملاحظة منسوب الصوت في مجموعته حتى لا ترتفع أصوات الأفراد مما يزعج المجموعات الأخرى.

(هـ)- المشجع:

وهو الذي يستحسن ما كتبه زميله، ويظهر نواحي القوة فيما سمعه منه، ولكنه استحسان مبرر، بمعني أن يذكر لماذا أعجبه هذا الجزء، أو لماذا يمتدح هذا الأسلوب.

(و)- الناقد:

وهو الذي يظهر بعض جوانب القصور فيما قرأه زميله ويبرر أيضا رأيه، وأحيانا يطلب منه اقتراح التعديل المطلوب لتحسين الموضوع.

ويضيفا حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٥١) دوراً آخراً داخل المجموعة التعاونية وهو:

الشارح للأفكار:

وهو الفرد الذي يقوم بطرح الأسئلة ويقرأ الأفكار ويشرحها ويلخصها لبقية أفراد المجموعة ويتأكد من فهمهم لها وقد يطلب منهم التوسع في عرضها.

وأحيانا أخرى يكلف أحد الأفراد بإعادة ترتيب المكان بعد انتهاء المجموعة من عملها، وهكذا تتعدد الأدوار.

ويرى مؤلف الكتاب أن المعلم يمكنه أن يضيف أدوارًا أخرى، ولكن المهم هو:

أ- تحديد هذه الأدوار.

ب- توصيف مهام كل دور.

ج- توضيح ضرورة وأهمية كل دور.

د- تعليم المتعلمين بعض العبارات التي تساعدهم في أداء كل دور.

هـ- أن يعرض المعلم بنفسه أمام المتعلمين كيف تؤدي هذه الأدوار.

و- أن يراقب المعلم تلاميذه أثناء التعلم التعاوني، ليعرف مدي تمكنهم من أداء تلك الأدوار.

ر- تدوير وتبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، حتى يتسنى لكل تلميذ تعلم سلوك كل دور.

١٧ـ البيئة التعليمية ونظام الإدارة في التعلم التعاوني:

تتسم البيئة التعليمية التعاونية بعمليات ديمقراطية، وبقيام المتعلمين بأدوار نشطة في القرارات التي تتعلق بما ينبغي دراسته وكيف، والمعلم يوفر درجة عالية من البنية في تشكيل وتكوين الجماعات وفي تحديد وتعريف الإجراءات العامة، ولكنه يترك المتعلمين لكي يتصرفوا في التفاعلات داخل جماعاتهم من دقيقة إلي أخرى ويسيطرون عليهما أو يسيرونها وإذا أريد لدروس التعلم التعاوني أن تنجح، ينبغي أن تتوافر مواد تعليمية مكثفة كمصادر لدى المعلم أو في مكتبة المدرسة أو في مركز أو تكنولوجيا التعليم، ويتطلب النجاح أيضا تجنب المزالق التقليدية المرتبطة بعمل الجماعة وذلك بالإدارة المعتني بها لسلوك المتعلم وتوجيهه.

١٨ـ دور كل من المعلم والمتعلم فى إستراتيجيات التعلم التعاوني:

يؤكد التعلم التعاوني بصفة مستمرة على الدور الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم بشكل مباشر وفعال من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني، وعلى الرغم من هذا التأكيد، فإنه لن يقلل – بأية حال من الأحوال – من الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم لضمان نجاح إجراءات استخدام هذه الإستراتيجيات في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويمكن تحديد هذا الدور في ثلاث محاور رئيسية هى:

أ- التخطيط والإعداد:

وفيه يتم تحديد الأهداف التعليمية وحجم المجموعات، وتوزيع المتعلمين مختلفي القدرات عليها، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة للإنجاز وشكل الفصل– والذي يفضل أن يكون دائرياً – وإعداد المواد التعليمية.

ب- تنظيم المهام وتكوين الاعتماد المتبادل:

وفيه يتم شرح المهام التي سيتعلمها المتعلمين ويطلب منهم تقريراً واحداً عنها، ويوضح لهم الدرجات التي سيحصلون عليها مع تحديد مسئولياتهم الفردية والجماعية.

ج- المراقبة والتدخل عن طريق ملاحظة سلوك المتعلمين:

وفيه يتم متابعة ما يدور بين المتعلمين من مناقشات، وتصحيح ما قد يحدث من أخطاء – مثل عدم تقبلهم لبعض الأفكار أو النقد الذي يوجه من بعض المجموعات الأخرى وتعزيز وتشجيع المتعلمين الذين يكونون على مستوى عالي من القيادة والناحية العملية، ويفضل أن تتم مراقبة المجموعات باستخدام بطاقة ملاحظة.

ويجمل بعض التربويين أمثال: مديحه حسن (١٩٩٣: ٥٦٣_ ٥٦٤)، يوسف قطامي ونايفة قطامى (١٩٩٣: ٢٤٥_ ٢٤٦)، حنان حمدى (١٩٩٩: ٣٠_٣٢)، ظبية فرج (٢٠٠١: ١١٩)، ميرفت صالح (٢٠٠٢: ٩ – ١١)، غازى (Chazi, 2003: 451 – 474)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (٢٠٠٥: ٤٣ – ٤٨) الأدوار التي يمكن أن يقوم بها كل من المعلم والمتعلم فى التعلم التعاوني على النحو التالي:

أ- دور المعلم:

١- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

٢- تقسيم المتعلمين فى الفصل إلى مجموعات وتحديد مهمة كل فرد فى المجموعة.

٣- إعداد بنية التعلم والمواد والوسائل التي تستخدم في التعلم.

٤- تزويد المتعلمين بمشكلات ومواقف.

٥- متابعة إجراءات حدوث التعلم داخل كل مجموعة فى ضوء المهام المحددة لكل تلميذ.

٦- تقديم التعزيز والتغذية الراجعة لكل مجموعة حسب أدائها على المستوى الفردي والجماعي.

٧- تقويم أداء المجموعات للتأكد من تحقيق الأهداف.

ب- دور المتعلم:

١- تنظيم الخبرة وتحديدها وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.

٢- تنشيط الخبرة السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

٣- التفاعل فى إطار العمل الجماعي التعاوني.

٤- ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

٥- بذل الجهد ومساعدة الآخرين فى التعلم.

وعلى الجملة – وإضافة إلى ما سبق – يرى المؤلف ضرورة إنهاء اللقاء التعاونى بصورة مناسبة، وقد يكون ذلك – على سبيل المثال – بطريقة أو بأخرى مما يلى:

- إذا كانت كل المجموعات تشترك فى حل مشكلة واحدة، تتحمل كل مجموعة مسئولية جزء منها، فإن على المعلم فى نهاية اللقاء أن يذكر المجموعات بعناصر المشكلة التي تمت دراستها ودور كل مجموعة من المجموعات، ثم يستمع بعناية إلى تقرير كل مجموعة.
- إذا كانت المشكلة التي تتناولها مجموعة ما هي المشكلة نفسها التي تتناولها كل المجموعات الأخرى، فإن المعلم بعد انتهاء عرض تقارير كل المجموعات، يعرض بإيجاز ما قامت به كل مجموعة ويفاضل بين جهود المجموعات مرجعاً تفضيله إلى منطق مقبول.
- إذا كانت المشكلة التي تحلها كل مجموعة وحدها أو تشترك مجموعات فى حلها من الدرجة الدنيا بين المشكلات، فإن المعلم قد يطلب من أحد المتعلمين القيام بدو العارض والمعقب كنوع من التشجيع على التعبير عن الذات وعن الآخرين.

١٩ـ فنيات التعلم التعاوني:

تتعدد فنيات التعلم التعاوني وتتباين وفيما يلى ذكر لبعضها :

[أ] – السرد المركز Focused listing:

وهو أحد فنيات العصف الذهبي والمستخدم لإيجاد وصف أو تعريف لمفهوم أو مدرك معين، حيث يكون على المتعلمين إعطاء كلمات تفيد في تعريف أو وصف هذا الشيء، وبمجرد إكمال هذا النشاط يمكن استخدام هذه القوائم في مناقشة صفية.

[ب] – المائدة المستديرة Round table:

وتستخدم لتوليد أكبر عدد من الاستجابات والإجابات لسؤال واحد أو لمجموعة من الأسئلة، ويبدأ العمل بتقديم سؤال، وتستعد كل مجموعة بورقة وقلم فيكتب أول تلميذ إجابة واحدة ويقولها بصوت مرتفع، ثم يمررها للمتعلم المجاور له وهكذا تستمر هذه العملية حتى انتهاء الوقت المحدد، وينبغي أن يكون السؤال أو المشكلة المطروحة متعددة الحلول أو الإجابات ثم يتم ربطها بموضوع وحدة الدراسة.

[ج]- المقابلة ثلاثية الخطوات Three steps interview:

وتستخدم هذه الفنيات لتعريف المتعلمين ببعضهم البعض، أو بغرض التعمق في التعرف على المفاهيم، وتكون هذه المقابلة بين المتعلم (أ) و(ب) لبعض دقائق في ضوء عدد من الأسئلة المحددة يكون فيها (أ) هو المتحدث و(ب) هو المستمع، والعكس، ثم يتقابل المتعلمان (أ)، (ب) مع المتعلمين (ج)، (د) ليكونوا مجموعة من أربعة تلاميذ.

[د]- صحيفة الدقيقة الواحدة One minute interview:

وهنا يطلب من المتعلمين التعليق على الأسئلة التالية:

- ما أهم الأشياء التي تعلمتها اليوم؟.
- ما أهم سؤالين لديك تريد الاستفهام عنها؟.
- ما الذي تريد أن تعرف عنه المزيد؟.

٢٠ـ التعلم التعاونى وصعوبات التعلم:

تعتني الدول المتقدمة بالأفراد ذوى صعوبات التعلم في المراحل الأولي من التعليم وخاصة المرحلة الابتدائية التي تتطلب عناية خاصة وتعمل على تأهيل هؤلاء الأطفال وفق أحدث أساليب وطرائق التأهيل، وتبذل تلك الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بداية من المرحلة الإبتدائية، حيث إن هذه المرحلة تعد اللبنة والركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة.

ويذكر سيد أحمد عُثمان (١٩٩٠: ٣٧) أن المدرسة تلعب دوراً كبيراً في علاج صعوبات التعلم بوصفها الجهة المسئولة مسئولية مباشرة عن التعلم ويجب على المدرسة التركيز على المتعلمين الذين يعانون من صعوبة في التعلم ولا يستطيعون الإفادة من خبرات التعليم والأنشطة المتاحة في الفصل المدرسي وخارجه مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة التعليمية، ولا يستطيعون الوصول إلي مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه، مثل هؤلاء المتعلمين هم الذين يجب أن يكونوا في بؤرة الاهتمام المدرسي من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة وهذا لا يتم إلا في ضوء الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التعلم أو العلاج المفرد بهدف مساعدة كل تلميذ على تخطى صعوبات تعلمه.

ويشير أحمد مهدى (٢٠٠٢: ٢٦١) إلى أن عدم وجود الامكانات داخل المدرسة من العوامل والأسباب الرئيسية التي تساهم في صعوبات التعلم وذات صلة وثيقة بها ، من حيث امكانات المدرسة مثل عدم توافر وسائل تعليمية مناسبة ، وعدم دراية المعلم بخصائص نمو المتعلمين ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم، وصعوبة المناهج الدراسية ، وعدم وضوح أهداف التدريس ، والعلاقة السيئة بين المعلم والمتعلم، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين.

وفى هذا الصدد يذكر محمد الديب (٢٠٠٠: ١٧٣) أن هناك نسبة من الطلاب لا تستفيد من البرامج التعليمية العادية داخل قاعة الدراسة ، وهذا يدعوا إلي وقفة للتعرف عليهم، وعلى الأسباب التي قد تؤدى إلي تدنى مستوى تحصيلهم الدراسي عن زملائهم العاديين في مثل سنهم، ومحاولة التعرف على الصعوبات التي تقف عقبة في سبيل تقدمهم، وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لعلاج هذه الصعوبات.

ويرى المؤلف أن عدم ملاءمة الخبرات التعليمية أو الأنشطة التدريسية للخصائص التكوينية لهؤلاء المتعلمين تؤدى إلي تولد الشعور بالإحباط مما يكون صورة سالبة عن الذات تؤثر في التحصيل الدراسي لهؤلاء المتعلمين، وأيضا ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء المتعلمين، وإهمال التعامل أو التفاعل مع المتعلمين ذوي الصعوبات بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

ويؤكد كارنين (Carninne, 1997) على أهمية ملاءمة الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم لخصائص ذوى صعوبات التعلم ، فإذا أمكن توفير بيئة تعليمية تستخدم استراتيجيات تدريسية تتلاءم والخصائص الانفعالية السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتدفعهم إلي الإنجاز والمشاركة الايجابية في الأنشطة التعليمية.

وفي هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم ملئ بالبرامج العلاجية ذات الأطر النظرية والتي تستخدم تكنيكات متنوعة ومختلفة في أسلوب العلاج، ويعد التعلم التعاوني أحد الأطر المرجعية التي تستخدم في علاج صعوبات التعلم والتي تعتمد في أحدى ركائزها على النظرية السلوكية في تعديل السلوك من خلال التعزيز سواء تعزيز المعلم أو الأقران والتغذية الراجعة وغير ذلك، حيث يتم تشخيص الصعوبة في نقاط محددة بالنسبة للمحتوى الدراسي، ويتم وضع خطط تدريسية مكثفة لتدريس محتوى أكاديمي محدد.

ويشير صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠: ٢٤١ـ ٢٤٥) إلى أن استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني قد ظهرت في علاج صعوبات التعلم بقوة في المدرسة الشاملة عندما أثيرت مشكلة منخفضي التحصيل، وأنهم سوف يتأخرون بوضعهم في المدارس مع مرتفعي التحصيل، فمنذ ذلك الوقت بدأ البحث عن طرق لتكوين التفاعل الاجتماعي في الفصل والعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي للمنخفضين، فقد لاحظ الباحثون أن هناك عوامل مرتبطة بتحسين التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي مثل: التعأون، الاعتماد المتبادل، صراع الحل، والتدريس المتبادل، وهى تعتبر دعامات التعلم التعاوني.

ولقد إنطلقت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت فعالية التعلم التعاوني كأسلوب علاجي لصعوبات التعلم وبعض المتغيرات منها:

دراسة ياجر وآخرين (Yager et al, 1985) والتى هدفت إلي معرفة أثر التعلم التعاوني والتعلم الفردي على التحصيل الأكاديمي، والاتجاهات، والجاذبية الشخصية، والتقبل الاجتماعي، وتقدير الذات بين تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٦٩) تلميذ وتلميذة بولاية منيسوتا الأمريكية، قسموا إلي مجموعتين إحداهما تعأوني والآخر فردي، وفي الإجراء التعاوني تم تقسيم المتعلمين إلي جماعات، تتكون الجماعة من

أربعة أعضاء من بينهم تلميذ ذوو صعوبة في التعلم، وفي الإجراء الفردي يتعلم المتعلمين منفردين، واستغرقت مدة الدراسة ٥٤ يوماً، بواقع ٤٥دقيقة في الجلسة، وباستخدام مقياس سوسيومترى لقياس الجاذبية الشخصية، ومقياساً للاتجاهات، واستمارة ملاحظة للتأكد من فعالية الإجراءات التجريبية خلصت النتائج إلي إدراك المتعلمين في موقف التعلم التعاوني التأييد الأكاديمي والشخصي من المدرس والأقران، وأن زملائهم اهتموا بهم بتعلمهم وأحبوهم وكونوا صداقات فيما بينهم، وزاد التعلم التعاوني من مستوي تقدير الذات لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم الفردي، كما زاد التعلم التعاوني من مستوي التحصيل لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم الفردي.

ودراسة لوريان (Lorraine, 1989) والتى هدفت إلي الوقوف على مدي تأثير التعلم التعاوني على تحصيل الرياضيات، وقبول النظير، والمهارات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي، والقدرة على العمل المشترك، والقدرة على الإلقاء وذلك لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة قوامها (٤٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية، وأخذت العينة من (٦) فصول، فصلان منهم تم التدريس لهم بالتعلم التعاوني بطريقة التغذية الراجعة، وأربعة فصول درسوا بالطريقة التقليدية، وذلك في مدة كانت ستة شهور، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلي أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي في الرياضيات أكثر من التعلم التقليدى، وارتفاع قبول النظير لدي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في علاقتهم مع أقرانهم العاديين أكثر من الطريقة التقليدية، وكذلك زيادة وارتفاع المهارات الاجتماعية لدي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أكثر من الطريقة التقليدية، بالإضافة إلى خفض السلوكيات السلبية لدي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات عنه عن الطريقة التقليدية.

أما كاى (Kay, 1994) فقد أجرى دراسة هدفت إلي فحص بيئة الفصل الدراسي بالمرحلة الثانوية لمعرفة ما إذا كانت قراءة المحتوي الدراسي يتم تعلمها بشكل فعال، وفحص مدي انتشار صعوبات قراءة النص أو المحتوي التعليمي، ودراسة العلاقة بين الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المدرسون وصعوبة التعلم في القراءة وإجراء دراسة مقارنة بين التعلم التعاوني والتعلم الفردي وعلاقتهما بصعوبة التعلم في القراءة، وذلك على عينة من فصلين بالمرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية مع مساعدة اثنين من المدرسين في نفس المادة، واستغرقت الدراسة (٤) شهور متتالية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلي التعلم التعاوني أدى إلى تحسين مهارات القراءة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدي أيضاً إلى نتائج أفضل لدي ذوي صعوبات التعلم في القراءة عن التعلم الفردي في تعلم مهارات القراءة.

وفى دراسة رولاندا وجوزيف (Rollanda & Joseph, 1995) والتى هدفت إلي المقارنة بين تأثير التعلم في مجموعات تعاونية والتعلم الفردي على المهارات الاجتماعية والقدرة على المشاركة في المجموعات والإنجاز الأكاديمي وذلك لدي مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ومجموعة من المتعلمين أقرانهم العاديين داخل الفصول النظامية بالمدرسة، وذلك على عينة مكونة من (١٢) تلميذ من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة، و(١٢) تلميذ من أقرانهم العاديين المتوسطين في الإنجاز الأكاديمي، وذلك من خلال اختيار عينة الدراسة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة من ثلاثة فصول ابتدائية من مدرستين مختلفتين بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت الدراسة على مدار عامين متتالين، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلي أن التعلم التعاوني أدي إلي ارتفاع القدرة على الإنجاز الأكاديمي لدي ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أن التعلم التعاونى زاد من مشاركة ذوي صعوبات

التعلم في القراءة مع أقرانهم العاديين داخل جماعات التعلم التعاوني وبالتالي زادت مشاركتهم الاجتماعية وارتفع معدل قبول النظير لديهم من قبل أقرانهم.

وأجرى سيموندس (Simmonds, 1995) دراسة بهدف معرفة مدي إمكانية التأثير المزدوج للملخص الشفهي أو اللفظي والتعلم التعاوني كاستراتيجية للتعلم وذلك لتحسين عملية القراءة لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وكذلك تمكين الطلاب من رفع قدرتهم على الدخول في عرض المعلومات أو المعرفة اللازمة لعملية التعلم الناجحة، وذلك لتلاميذ المرحلة الثانوية بكندا، وذلك على عينة تم تكوينها فى صورة جماعات تعاونية من الطلاب ذوي صعوبات القراءة، وقيام كل طالب بدورين مختلفين ومتتابعين في عملية التعلم، الدور الأول بأن يقوم الطالب بدور المقدم للمعلومات مع إتاحة الفرصة له بتلقي الدعم من الطلاب الآخرين في المجموعة، والدور الثاني بأن يقوم الطالب بدور المستمع والمتلقي للمعلومات من زميل آخر له، وهذه العملية المزدوجة مفيدة جدا في اكتساب وحفظ المعلومات خاصة بعد كتابتها في صورة ملخصات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلي أن استخدام التعلم التعاوني أدي إلي تحسن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة في الإنجاز حيث أصبحوا أكثر إنجازا في عملية القراءة.

وفى دراسة أجراها كارين (Karen, 1995) استهدفت الكشف عن تأثير التعلم التعاوني بمساعدة الكمبيوتر والتعلم التنافسي (الفردي) على التحصيل الدراسي والقدرة على التذكر واسترجاع وحفظ المعلومات لدي طلاب التمريض بالمرحلة الجامعية بالولايات المتحدة الأمريكية ومنهم طلاب لديهم صعوبات في القراءة، وذلك على عينة تكونت من (٩٠) طالب، تم تقسيمهم إلي مجموعتين أساسيتين، الأولي: قوامها (٧٠) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التعاوني وبمساعدة الكمبيوتر ودروس الفيديو، وتم تقسيمهم إلي (٢٠)

مجموعة تعاونية كل مجموعة تحتوي على (٣ ـ ٤) أفراد، والمجموعة رقم (٤، ٥) تحتوي على طلاب لديهم صعوبات في القراءة، والثانية: قوامها (٢٠) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التنافسي وبدون مساعدة الكمبيوتر، وبعد إجراء المعالجةالإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية في درجات التحصيل لصالح متوسطات درجات أفراد المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية في القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات لصالح متوسطات أفراد المجموعة التعاونية.

وأجرى كاثراين(Katheryn, 1995) دراسة استهدفت التحقق من فعالية استخدام التعلم التعاوني لتدريس عملية الكتابة لدي المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في الكتابة في المرحلة الثانوية، ومعرفة تأثير التعلم التعاوني على ما وراء المعرفة لدي هؤلاء المتعلمين حيث إن ما وراء المعرفة تعتبر بمثابة المتطلب الأول والرئيسي لعملية الكتابة، ومدي تحسن كلا من الكم والنوع في مؤلفاتهم المكتوبة، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية فلوريدا الأمريكية، ووزع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة في جماعات للتعلم التعاوني مع أخذهم التعليمات المباشرة لخطوات الكتابة وذلك على مدار ستة شهور متتالية تم جمع البيانات بها على شكل عينات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلي أن التعلم التعاوني مع التعليمات المباشرة لعملية الكتابة أدي إلي تأثير فعال في المعرفة الادراكية ونوعية الكتابة لدي صعوبات التعلم في الكتابة.

وفى دراسة بوتنام (Putnam, 1996) والتى هدفت إلي التحقق من فعالية طريقتي التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي على قبول النظير والعلاقات الاجتماعية لدي عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها

(٤١٧) تلميذا وتلميذة تم انتقائهم من (٤١) فصل من تلاميذ الحلقة الثانية بالمرحلة الثانية من التعلم الأساسي، تم توزيع عينة دراسية على مجموعتين، المجموعة الأولي تستخدم التعلم التعاوني، والمجموعة الثانية تستخدم التعلم التنافسي، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلي تحسن في التفاعل الاجتماعي بين أفراد العينة التعاونية أكثر من أفراد المجموعة التنافسية.

كما أجرى فريد ونانسي(Fred & Nancy, 1996) دراسة هدفت إلي معرفة فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات كمتغيرين معرفي ووجداني لدي عينة من المراهقين المدنيين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٧٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الثانوي بولاية مينيسوتا الأمريكية، وتم انتقاء العينة الكلية من (١٢) فصل من فصول المدارس الثانوية الخاصة، وكانت العينة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيم العينة إلي مجموعتين أساسيتين الأولي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والثانية تدرس بالتعلم التقليدي، حيث طبقت الدراسة في (٦) فصول للمجموعة التجريبية، و(٦) فصول للمجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار تحصيلي لقياس الإنجاز الأكاديمي، واختبار لقياس تقدير الذات، واختبار لقياس الاتجاهات لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى العيد من النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في تقدير الذات.

وهدفت دراسة فو (Fu, 1996) إلي معرفة أثر التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تعليم المفاهيم الرياضية، وحل المشكلات وكذلك التعلم التعاوني بمفرده بدون الحاسب الإلي على نفس المتغيرات لدي عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ومعرفة تأثير ذلك على تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة مكونة من (٤١) تلميذا وتلميذة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات قسموا إلي مجموعتين الأولي قوامها (٢٥) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني بمساعدة الحاسب الإلي في تدريس الرياضيات، والمجموعة الثانية قوامها (١٦) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني فقط بدون الحاسب الإلي، واستخدم أفراد المجموعة الأولي ثلاثة أجهزة للحاسب الإلي مصمم عليها برنامج الرياضيات المقرر، بالاضافة الى عينة من العاديين قوامها (٣٧) تلميذاً وتلميذة تم دمجهم مع ذوي صعوبات التعلم، وباستخدام اختبار تحصيلي في الرياضيات واختبار لتقدير الذات توصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الرياضات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في الرياضيات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تحصيل الرياضيات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في تقدير الذات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تقدير الذات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر.

وأجرى يعقوب موسى (١٩٩٦) دراسة كان هدفها تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدي تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا ، وكذلك وضع برنامج علاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة عن طريق التعلم التعاوني، وذلك على عينة تكونت من (٧٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بليبيا ، وتم تقسيم عينة الدراسة إلي خمسة مجموعات الأولي عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الثانية عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس هذه المجموعة بالطريقة العادية ، والمجموعة الثالثة عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام التعلم التعاوني، والمجموعة الرابعة عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام الطريقة العادية، والمجموعة الخامسة عددها(١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين داخل الفصول العادية وتدرس باستخدام الطريقة العادية ، وباستخدام اختبار تشخيص لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة ، اختبار الذكاء المصور، واختبار المصفوفات المتتابعة توصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة بين المتوسط البعدي للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التعاونية ، وكذا وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط البعدي للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لتعلم مهارات الفهم لصالح المجموعة التعاونية.

أما دراسة جمال الدين الشامي وآخرين (١٩٩٩) فقد أُجريت بهدف إلقاء الضوء على بعض استراتيجيات التدريس المناسبة في زيادة تحصيل المتعلمين مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومساعدة المتعلمين على خفض اضطراباتهم الإنتباهيه واستثمار ما

لديهم من نشاط زائد في زيادة مستوي تحصيلهم في اللغة العربية، وذلك على عينة تكونت من (٤٣) تلميذا وتلميذة من مدارس مدينة دمياط منهم (٢١) تلميذا وتلميذة من مدرسة الكفراوي الابتدائية، و(٢٢) تلميذا وتلميذة من مدرسة الزيات، وقد قسمت هذه المجموعة إلي مجموعتين الأولي هي مجموعة الكفرأوي وهي المجموعة التجريبية، والثانية هي مجموعة مدرسة الزيات وهي المجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي، والاختبارات الفرعية الثلاثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، والاختبار التحصيلي لفهم المقروء، والاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية فقد توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم المقروء لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التحصيل العام في اللغة العربية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

وفى دراسة صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠) والتى هدفت إلي التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتحسين مستوي الأداء التحصيلي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات باستخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني، وتنمية مستوي تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وزيادة القابلية للعمل التعاوني لديهم، وذلك على عينة قوامها (١٢٩) تلميذاً وتلميذة، كانت أعمارهم من (١٠٤ــ ١١٨) شهرا بمتوسط (١١٥,٨) شهرا، وبلغ عدد تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (٣٣) تلميذا وتلميذة منهم (١٩) ذكور، و(١٤) إناث، والمتعلمين العاديين (٩٦) تلميذا وتلميذة منهم (٥٧) ذكور، (٣٩) إناث، وتم تقسيمهم إلي ذكور وإناث وتحتوي المجموعة الواحدة على خمسة تلاميذ

مختلفين في المستويات التحصيلية (مرتفع، متوسط، ذوي صعوبة التعلم في الرياضيات)، وباستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات التحصيلية، واختبار تقدير الذات للأطفال، ومقياس القابلية للعمل التعاوني توصلت الدراسة إلي أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني تفيد في تحسين وزيادة تعلم وتحصيل المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وأيضا العاديين من البنين والبنات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في تحصيل الرياضيات باستخدام الاستراتيجية لكل من المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدي إلي تقوية التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين وزيادة الرغبة في تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعي من قبل العاديين لأقرانهم ذوي صعوبات التعلم مما أحدث اضمحلال للصعوبات وزيادة الفهم والنمو المعرفي وبالتالي زيادة الميل نحو العمل التعاوني، بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني أدي إلي ارتفاع مستوي تقدير الذات لدي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

وأجرى محرز الغنام (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلي تشخيص ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، والتعرف على مدي فعالية التعلم التعاوني في تحصيل العلوم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على مدي فعالية التعلم التعاوني في تنمية عمليات العلم الأساسية لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، والمقارنة بين التعلم التعاوني والطريقة المعتادة في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدي تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم في العلوم، وذلك على عينة تكونت من (٨٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة المنصورة، تم توزيعهم إلي مجموعتين: المجموعة الأولي وهي المجموعة التجريبية ومكونة من (٤٢) تلميذا وتلميذة، والمجموعة الثانية وهي المجموعة الضابطة ومكونة من (٤٢) تلميذا وتلميذة وكانت كل مجموعة من مدرسة مختلفة بمدينة المنصورة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي الصورة (أ)، واختبار

تحصيلي في العلوم، واختبار عمليات العلم توصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم الأساسية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

أما دراسة جايل(Gail, 2001) فقد أُجريت بهدف الوقوف على أثر تعليم فرد لفرد آخر وهي احدي استراتيجيات التعلم التعاوني، وذلك لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات الإدراك والفهم، وباستخدام برنامج تم تصميمه عن طريق المعهد القومي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل مساعدة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم على تعلم المواد الدراسية، ونقل ما تعلموه في العملية التعليمية إلي مجالات الحياة المختلفة خلصت النتائج إلى زيادة مشاركة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم في مهارات الحياة والمشاركة الاجتماعية الفعالة، وكذا ارتفاع قدرة المتعلمين على تعلم المواد الدراسية.

وقامت أماي (Amy, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلي التحقق من فعالية التعلم التعاوني فى خلق بيئة دراسية واجتماعية فعالة وجيدة داخل الفصل الدراسي العادي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم والطلاب الجانحين (الخطر)، والقدرة على إكتساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم المهارات التعاونية والمشاركة الايجابية في العملية الاجتماعية، وذلك على عينة واحدة مكونة من ثلاثة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وباستخدام مقياس المهارات الاجتماعية توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أدي إلي تعلم وتحسين الإدراك

الاجتماعي لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما أن استخدام التعلم التعاوني لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أدي إلي رفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعي.

وفى دراسة محمد جاد (٢٠٠٦) والتى هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج للتعلم التعاوني علي التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وذلك على عينة قوامها (١٩١) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة السلام الابتدائية التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلي مجموعتين: الأولى تجريبية: تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٦) تلاميذ من الذكور، (٦) تلميذات من الإناث، والثانية ضابطة: تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذه، (٦) من الذكور، (٦) من الإناث، وباستخدام اختبار تقدير الذات للأطفال، استمارة تسمية النظير، برنامج للتعلم التعاوني أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات التحصيل الأكاديمي، تقدير الذات، قبول النظير لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وأخيراً قامت رباب كمال الدين (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى (طريقة التعلم معاً) فى بعض متغيرات الشخصية (تقدير الذات الأكاديمى، ومصدر الضبط)، والتحصيل الدراسى (للقواعد النحوية) لذوى صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٦٢) تلميذاً يعانون من صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادى الأزهرى بالقاهرة، وباستخدام مقياس تقدير الذت الأكاديمى، واختبار للتحصيل الدراسى، واختبار مركز التحكم توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة

الضابطة في القياس البعدي لدرجات تقدير الذات الاكاديمى، والتحصيل الدراسى، لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية، كما لأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي فى مصدر الضبط.

مما سبق عرضه من دراسات وبحوث تناولت التعلم التعاونى للأفراد ذوى صعوبات التعلم يستخلص المؤلف ما يلي:

- فعالية التعلم التعاوني في جميع المراحل الدراسية لدي ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية التعلم التعاوني في علاج صعوبات التعلم بنوعيها: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.
- فعالية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الأكاديمي لدي ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية التعلم التعاوني في تنمية تقدير الذات لدي ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية التعلم التعاوني في زيادة قبول النظير وزيادة فعالية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم على المشاركة الاجتماعية الايجابية في عملية التعلم مع أقرانهم العاديين.

ومن خلال ما تم استخلاصه يوصى مؤلف الكتاب بعديد من التوصيات وهى:

١- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تلقي الضوء على فلسفة وأهمية وفعالية الإستراتيجيات المختلفة للتعلم التعاوني ومدي ارتباطها بنواتج التعلم المختلفة لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

٢- حث المعلمين على تشجيع المتعلمين على ممارسة استراتيجيات التعلم التعاوني فيما بينهم، حيث إنها تعد من أفضل الأساليب لذوي صعوبات التعلم بدلا من أسلوب التنافس والطرق الفردية أو الطريقة التقليدية في التدريس.

٣- إستخدام أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني في حجرة الدراسة، حيث إنه يزيد من العلاقات الايجابية بين المتعلمين دون النظر لوجود فروق فردية فيما بينهم حيث إن هذا الأسلوب يُعد من أفضل استراتيجيات التعلم التعاوني.

٤- الاهتمام بأساليب التعلم التعاوني التي تسهم في رفع مستوي القبول الاجتماعي لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم. حيث إن تعلم المهارات الاجتماعية وتطويرها مهم في حجرة الدراسة وفي المدرسة ككل، وتفاعل المتعلمين معاً في الجماعة التعاونية يسهم في تعلم المهارات الاجتماعية.

٥- إعطاء الفرصة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم لإحداث التفاعل الاجتماعي والتعاون وتكوين الصداقات أثناء التعلم مع باقي زملائهم العاديين داخل حجرة الدراسة وهذا ما يحدث من خلال أسلوب التعلم التعاوني.

٦- عدم الاعتماد على أسلوب التعلم التقليدى من قبل المعلم لدي المتعلمين ذوي صعويات التعلم لأن ذلك يؤدي إلي تفاقم مشكلاتهم المعرفية والانفعالية والاجتماعية ولذلك يجب تفعيل دور المتعلم ومشاركته الفعالة في التعلم وإعطائه الفرصة في أن يكون مُعلم ومُتَعلم في نفس الوقت ويتحقق ذلك من خلال التعلم التعاوني.

٧- الاهتمام بشخصية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ونمو قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم داخل المدرسة وداخل الأسرة معاً.

الفصل التاسع

الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

إن من أهم العوامل التي يحتاجها مجتمع اليوم هو الفرد الكفء اجتماعياً وشخصياً ومهنياً ... إلخ، الذي يستطيع التكيف والتواصل والتأقلم مع الآخرين في إطار الجماعة التي يعيش فيها، ومن ثم تُعد دراسة السلوك الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أهم موضوعات علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس الاجتماعي بصفة خاصة، فهذا النمط من أنماط السلوك الذي يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية، ويؤثر في حياته الاجتماعية وحياته المدرسية بصفة خاصة لأن هذه المرحلة هي مرحلة اكتساب المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات والقيم اللازمة لإعداد رجل الغد.

ففي تفاعلنا اليومي مع الآخرين يستخدم كل منا العديد من أشكال الاتصال لكن هناك ما يميز الشخص الكفء القادر على الاتصال والتأثير في الآخرين بمهاراته المتميزة سواء في الاتصال اللفظي أو غير اللفظي، فهو متحدث بارع في استخدام الألفاظ، ويجيد الإنصات، ومتفوق في جوانب الاتصال غير اللفظي ومهاراته.(ممدوحة سلامة، ١٩٩٠: ١٥٩)

والتنبؤ بنجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية يتوقف في المقام الأول على ما يتوفر لنا من معلومات عن مختلف جوانب شخصيته، خصوصاً الدور الذي تلعبه أنماط التنشئة الاجتماعية في سلوك الفرد داخل إطار المجتمع الذي ينتمي إليه، ولا نستطيع أن نغفل أن التأثير من جانب المجتمع على أي فرد لا يكون في نفس الدرجة، وكذلك عنصر الفروق الفردية والقدرة على فهم الآخرين، والتصرف بحكمة في المواقف الاجتماعية تكون تابعة ضمن التفاعل الاجتماعي المعقد لإدراكات الأفراد الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية، وقدرات الأداء الاجتماعي.

وتعد الكفاءة الاجتماعية أحد الجوانب الرئيسية التى تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفىء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشراً جيداً للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصى والاجتماعى، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل الاجتماعى، والتفاعل والتعاون الإيجابى وتكوين الصداقات وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية سعياً نحو تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها.

ولما كان مجتمعنا اليوم يمر بمرحلة من أخطر المراحل، واصة فى ظل التحديات والصعوبات التى تواجهه وظهور مفاهيم عصرية مثل العولمة، وصراع الثقافات. لذا يعد الاكتفاء الذاتي والاعتماد على الذات فى مختلف مجالات الحياة، وإعداد الفرد الجيد ذى الكفاءة الاجتماعية، طريق النجاه والتغلب على هذه التحديات ومواجهتها (إبراهيم المغازى، ٢٠٠٤: ٤٦٩)، حيث يشير عبدالفتاح درويش (٢٠٠٦: ٤٣٦) إلى أن مجتمعنا فى الوقت الحاضر يحتاج إلى الفرد الكفء اجتماعياً الذى يستطيع أن يتفاعل بوعى مع مستجدات العصر وتحدياته.

الكفاءة الاجتماعية .. عرض تاريخى:

إن المتصفح للتراث السيكولوجى الخاص بموضوع الكفاءة الاجتماعية يجده – مثله مثل جل موضوعات علم النفس الاجتماعى – له تاريخ علمى قصير وماض فلسفى طويل يمتد فى أعماق الحضارة الإنسانية.(أسامة الغريب، ٢٠٠٣: ٢)

فيذكر كورسينى (Corsini. 1994: 443) أن البدايات الأولى للاهتمام العلمى بموضوع الكفاءة الاجتماعية تعود إلى عشرينيات القرن الماضى، حيث يشير كازدين (Kazdin, 2000: 334) إلى أن المناهج الدراسية الأمريكية تضمنت تدريس مقررات لمهارات القيادة واتخاذ القرار وكذا تنمية المهارات الشخصية والتفاعلية لدى المتعلمين والتى تعرف حالياً بالمهارات الاجتماعية.

وخلال العشرينيات أيضاً وكما يذكر كل من شاكر عبدالحميد (١٩٨٩: ١٨٣)، وعثمان الخضر (٢٠٠٢: ١٥٤) فقد حاول ثورندايك Thorndike تعريف الذكاء الاجتماعى باعتباره واحد من مجالات ثلاثة للذكاء وهى: المجال الأول وهو المجال الاجتماعى: والذى يعكس قدرة الفرد على حسن التعامل مع الاخرين فى مواقف التفاعل الاجتماعى، وأما الثانى فهو المجال الميكانيكى، وأخيراً المجال الثالث وهو المجال المجرد.

ولقد زاد الاهتمام فى منتصف القرن العشرين بمحاولة دمج مفهوم الكفاءة الاجتماعية مع تعريف ذوى صعوبات التعلم، حيث كان الاتجاه السائد هو الاعتماد على نسبة الذكاء للحكم على وجود صعوبة التعلم من عدمها دون النظر لأى محكات أخرى، إلا أن هذا الاتجاه تغير وتم الاعتماد فقط على على الكفاءة الاجتماعية بالإضافة إلى نسبة الذكاء والتباعد والاستبعاد.

وفى هذا الصدد يرى مؤلف الكتاب أن نمو الكفاءة الإجتماعية يعد هدفاً أساسياً لجميع المتعلمين وخاصة ذوى صعوبات التعلم حيث إنهم الأكثر عرضه لخطر الفشل فى مكونات الكفاءة الاجتماعية، وذلك يرجع للقصور الذين يعانون منه فى أداء المهام، والمهارات الاجتماعية فى المواقف البيئية المختلفة، ذلك القصور والخلل فى الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم يؤدى بدوره إلى انخفاض فرص توافقهم الاجتماعى وكذا يضاعف من احساسهم بالعجز عن التعلم.

لذا يرى مؤلف الكتاب أن نلجأ إلى التدخل السيكولوجى لتحقيق وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة – صعوبات التعلم – من خلال غرس وتنمية الخصال، والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل، وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الاخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعى لديهم وهو ما ينادى به المؤلف.

تعريف الكفاءة الاجتماعية Social Competence

تؤكد الدراسات التربوية والنفسية الحديثة على أهمية مصطلح الكفاءة الاجتماعية وتعتبره من أهم المصطلحات التى ينبغى أن تنمى لدى الفرد، كما أن معرفة الكفاءة الاجتماعية تساعدنا فى الكشف والتعرف على الذين يعانون من قصور فى الكفاءة الاجتماعية، والمعلرضين للفشل الاجتماعى حتى يتم التغلب على مشكلاتهم وزيادة توافقهم وتكيفهم مع الأفراد الذين يعيشون ويتفاعلون معهم باستمرار فى مختلف المواقف الحياتية.

ومن هذا المنطلق سوف يعرض مؤلف الكتاب لمفهوم الكفاءة الاجتماعية – رغم ندرة وقلة البحوث والدراسات العربية التى تناولته وذلك على النحو التالى:

يعرف طلعت منصور (ب.ت: ٤٨٦) الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على التفاعل السليم مع الآخرين والحظوة بمكانه اجتماعية وسطهم".

ويشير فؤاد أبوحطب (١٩٨٨: ٨) إلى أنها "إحدى كفاءات الذكاء ذات المحتوى الاجتماعي، وتتعلق بالاتصال بالآخرين وهي إحدى نواتج النموذج الفرعي للذاكرة والتي يتطلب لنجاحها وجود رصيد مختزن من آثار الخبرة السابقة التي تتجاوز اختبار الزمن وتعتمد على استراتيجيات التفكير ومهارات التعلم السابقة".

ويذكر مجدى حبيب (١٩٩٠: ٣) أن الكفاءة الاجتماعية هي "درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والاندماج جيداً داخل المجموعة، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية".

ويعرف بريان (Bryan, 1994: 304 – 305) الكفاءة الاجتماعية بأنها "البناء المتعدد الأبعاد الذي يتضمن العلاقات الإيجابية مع الآخرين والدقة والمعرفة الاجتماعية الملائمة للعمر وغياب السلوكيات اللاتوافقية والمهارات الاجتماعية الفعالة".

ويشير جونسون (Johnson, 1995: 1) إلى أن الكفاءة الاجتماعية هي "القدرة على استخدام المهارات الاجتماعية المناسبة في شتى مجالات الحياة".

ويذكر صلاح السرسي (١٩٩٨: ١٣٧) أن الكفاءة الاجتماعية هي "الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين".

وتعرف ابتسام حسين (٢٠٠٠: ٢٤) الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرات والخصائص الشخصية التى تسمح للفرد باستخدام المهارات الاجتماعية اللازمة التى تؤهله للتفاعل بإيجابية وكفاءة داخل المجتمع والقيام بجميع الادوار والمهام المناسبة لمرحلته العمرية".

فى حين يشير إبراهيم أحمد (٢٠٠٠: ٢٩) إلى أن الكفاءة الاجتماعية "مفهوم يتضمن الكفاح الاجتماعى وبذل كل جهد لتحقيق الرضا فى العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية".

كما قدم أسامة الغريب (٢٠٠٣: ٣٥) تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على أنها "نسق من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية التى تيسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً وتساهم فى تحقيق قدر ملائم من الفعالية والرضا، على المستويين البعيد والقريب، فى مختلف مواقف التفاعل الاجتماعى مع الآخرين".

ويعرف إبراهيم المغازى (٢٠٠٤: ٤٧٩ ـ ٤٨٠) الكفاءة الاجتماعية بأنها "الاحساس بالارتياح فى المواقف الاجتماعية، وبذل الجهد لتحقيق الرضا فى العلاقات الاجتماعية، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعى، وتحقيق التوازن اتلمستمر بين الفرد وبيئته لاشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد منها".

كما تعرف مشيرة يوسف (٢٠٠٥: ٧٨) الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرات أو المهارات والسلوكيات الملائمة التى يظهرها الفرد فى تفاعله الاجتماعى ليتواصل مع الآخرين بفاعلية، وذلك من خلال مهالرات اتصال وهى بذلك تعتبر سمة عامة توجد لدى الأفراد بدرجات متفأوته".

وأخيراً قدمت هدى حبشى (٢٠٠٧: ٩٤) تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على أنها "سلسلة من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية التى تنشأ بين الأفراد أثناء التفاعل الاجتماعى وتكون متفقة مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً، وتساهم فى تحقيق قدر من الفاعلية والرضا فى مواقف التفاعل الاجتماعى مع الآخرين وتنعكس الكفاءة الاجتماعية فى صورة مهارات التواصل الاجتماعى وتوكيد الذات، الصداقة، حل المشكلات الاجتماعية ويكون التوافق النفسى محصلة لهذه الكفاءة الاجتماعية".

مما سبق عرضه من تعريفات الكفاءة الاجتماعية يتضح أن الكفاءة الاجتماعية نسق يشتمل على مجموعة من المهارات المركبة والأنماط الشخصية والمعارف التي يمكن أن تظهر في السلوك الاجتماعي وتجعل الفرد على أهبة الاستعداد. كذلك هي نتاج تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين مع إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والأنشطة الاجتماعية. وعليه يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على أنها "نتاج تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين في ضوء إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والأنشطة الاجتماعية".

أبعاد (مكونات) الكفاءة الاجتماعية:

نجد أن للكفاءة الاجتماعية ثلاثة أبعاد هى:

١- التوافق الاجتماعى:

يعد التوافق الاجتماعى المدى الذى يتحقق من الاهداف الارتقائية المناسبة والمحددة اجتماعياً لكل مرحلة عمرية وذلك فيما يتعلق بالأداء الاجتماعى والانفعالى والأسرى والجوانب المتعلقة بالعلاقات الحياتية. أى أنه يمكن التعرف على التوافق الاجتماعى من خلال المترتبات النفسية التى تعود على الفرد من خلال الطريقة التى يسلك بها فى المواقف الاجتماعية المختلفة ودرجة كفاءة أداءه للمتطلبات الاجتماعية فى المجالات المتعددة مثل الأسرة، الزواج، العمل، والصداقة.(ابتسام حسين، ٢٠٠٠: ٢٨ ـ ٢٩)

٢- السلوك الاجتماعى:

تشير مشيرة يوسف (٢٠٠٥: ٧٦) إلى أن السلوك الاجتماعى هو ما يقوم به الفرد وما يقوله بالدرجة التى يستجيب بها للمواقف الاجتماعية الأولية ذات العلاقة، والتى تستوفى المحكات الاجتماعية المقبولة. وترى أن سلوك الفرد الاجتماعى يتحدد بناء على التفاعل بينه وبين البيئة التى يعيش فيها، وأن للسلوك الاجتماعى معايير اجتماعية بناء عليها يتوقف سلوك الفرد. ومن ثم فإن الكفاءة الاجتماعية تتوقف على السلوك اتلاجتماعى الإيجابى والذى له تأثير قوى على التوافق.

٣- المهارات الاجتماعية:

يقصد بالمهارات الاجتماعية عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعى الذى يعد بمثابة مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية تفيد فى إقامة علاقات بين الآخرين فى محيط مجاله النفسى.(عادل عبدالله، ٢٠٠١: ٤٨)

ويذكر أسامة الغريب (٢٠٠٢: ٤١) أن مصطلح المهارات الاجتماعية يشير إلى رصيد من السلوكيات المتعلمة التى تستخدم لتحقيق أهداف متنوعة، والحصول على التدعيم فى سياقات التفاعل مع الآخرين.

فى حين يعتبر إسلام النمر (٢٠٠٧: ٦٠) المهارات الاجتماعية مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية وما يسبقهما من استعداد فطرى يتمثل فى النضج والدافعية، مما يؤدى إلى التقبل الاجتماعى والتفاعل الاجتماعى والتعاون الإيجابى والقدرة على تكوين الصداقات بإتقان.

بينما يرى عبدالمنعم حسيب ونبيلة شرّاب (٢٠٠٨: ١٢٧) أن المهارات الاجتماعية هى شعور الفرد بالكفاءة فى التعامل مع المواقف الجديدة، ومع الأشخاص الذين يعرفهم لأول مرة، وقدرته على التوافق، والتفاعل، والتواصل الاجتماعى معهم.

ويرى المؤلف أن للكفاءة الاجتماعية مجموعة من الأبعاد تتلخص فيما يلي:

١- التفهم ويضم: (تنمية الآخرين، فهم الآخرين، توجيه الخدمة، والوعى السياسى).

٢- المهارات الاجتماعية وتضم: (التأثير، المشاركة والتعاون، عامل التغير، القيادة، التواصل، الفقدرات الجماعية، بناء الروابط، وإدارة الصراع).

الكفاءة الاجتماعية وصعوبات التعلم

يعد البعد الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم جانباً هاماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، ومع بداية السبعينات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا

يشتمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية، فإن العديد من البحوث أكدت على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لعيوب المهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين.(نصرة جلجل، ٢٠٠١: ٧٦)

كذلك ركزت معظم الأبحاث على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصوره تقليدية على إدراكاتهم، والمعرفة اللغوية، بالإضافة إلى التركيز على سلوكهم، والخلفية الأسرية. وحديثا تشير مجمل الاقتراحات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشاكل سلوكية، وكفاءة اجتماعية منخفضة، وأنهم أكثر تردداً، ويرجع ذلك كله إلى الخلفيات السيئة بالمقارنة بأقرانهم من العاديين. (Paul et al, 1990: 115)

وبالتالي يهتم التربويون والأخصائيون بتدريس المهارات الاجتماعية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك لأن نقص الكفاءة لديهم ترجع إلى عدم معرفتهم لمهارتهم الاجتماعية المناسبة لعدم قدرتهم على إدراك المواقف الاجتماعية بشكل صحيح لفشلهم في إنجاز السلوكيات الضرورية أو بعض التفاعلات المعقدة بين المكونات الثلاثة للكفاءة الاجتماعية. (Daniel et al., 1988: 109)

وتشكل الكفاءة الاجتماعية مجال قلق بالنسبة للذين يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فتقريباً من (٢٥٪: ٧٥٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطرابات في المهارات الاجتماعية، وبناءً على ذلك فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يكونون أكثر ميلاً نحو امتلاكهم لمشكلات انفعالية، وانخفاض في تقدير الذات، واضطرابات في التواصل. (Johnson, 1995: 2)

ويشير موريس (Morris, 2002: 66) إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات في السلوكيات الشخصية المتمثلة في تقديم أنفسهم للاندماج في المحادثات، والعمل أو اللعب، وتقديم المساعدة، والاعتذار، فهم أقل تعاطفاً نحو مشاعر وأمزجة الآخرين وغير متعاونين، ولديهم اهتمام أقل بالسلوك المدرسي النموذجي المرتبط بالتوقعات مثل الاستماع خلال المناقشات، والتعبير عن مشاعرهم.

ويذكر ريدي وآخرين (Reddy et al., 2003: 402) أنه من الضروري أن يحتفظ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بكفاءات شخصية أكيدة وعلاقات اجتماعية جيدة وعلاقات صداقة مستمرة ودائمة وقدرة على حل المشكلات الاجتماعية حتى يتحقق لديهم التوافق الكافي في الحياة المدرسية.

وتعد القدرة على إنشاء العلاقات وتنميتها والحفاظ عليها ليست مهارة هامة للنجاح فقط ولكنها مهارة ضرورية ولا غني عنها لارتباطها بالصحة الجسمية والنفسية، فالدراسات التي تمت عبر عقدين من الزمان، والتي شملت تقريبًا على (٣٧٠٠٠) فرد أظهرت أن العزلة الاجتماعية تضاعف فرص المرض أو الموت.(صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، ٢٠٠٠: ٣٦١)

ولقد أنطلقت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت الكفاءة الاجتماعية وتنميتها لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم والعاديين ومنها الدراسات التالية:

دراسة برزويك (Bursuck, 1989) والتى هدفت إلى اختبار الاختلافات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وأقرانهم منخفضي التحصيل في ثلاثة أبعاد للكفاءة الاجتماعية "المكانة الاجتماعية، السلوك كما يقدره المعلمون، والتقدير الذاتي للكفاءة الاجتماعية" وتضمنت الدراسة ٢٤٠ تلميذاً من تلاميذ المدارس الابتدائية في الفصول النظامية من الذين يعانون من صعوبات التعلم (حيث اختير ٦ طلاب من كل مرحلة من المراحل " (٢ـ ٦)، واستخدمت الدراسة مقاييس القياس الاجتماعي، وتقديرات المعلمين، والتقرير الذاتي، توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ربما يكون لديهم مخاطرة اجتماعية مرتفعة بالمقارنة بأقرانهم من الأطفال مرتفعي ومنخفضي التحصيل، هناك فروق دالة لصالح مجموعتي مرتفعي ومنخفضي التحصيل، لم تظهر أي فروق دالة لصالح مجموعة ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة دفرينبارش (Diffenbarch, 1991) والتى هدفت إلى البحث عن العلاقة بين قدرات فك الشفرة المباشرة والكفاءات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وتضمنت الدراسة ١٠١ طفلاً من ذوي صعوبات التعلم في المدى العمري من ٨ ـ١٢ سنة، واستخدمت الدراسة (اختبار التعرف علي التعبيرات الوجهية للأطفال Wilchesky (١٩٨٠)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق العام لـ Mcconnell & Walker (١٩٨٨)، وتوصلت الدراسة إلى: أنه لم توجد علاقة دالة بين متغيرات الدراسة، أن ذوي صعوبات التعلم لديهم تدني في الكفاءة الاجتماعية، وأن هذه الدراسة لم تدعم العلاقة بين قدرات فك الشفرة المباشرة والكفاءة الاجتماعية.

وفى دراسة سيكر (Cyker, 1992) والتى هدفت إلى التنبوء بالتواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكيف يرتبط بالكفاءة الاجتماعية لديهم، وتضمنت الدراسة ٦٦ من تلاميذ المرحلتين الثالثة والرابعة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متسأويتين، واستخدمت الدراسة اختبار التواصل غير اللفظي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية لواكر – ماكنويل، قائمة النشاط الزائد، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان أقل سواء علي اختبار التواصل غير اللفظي بالمقارنة بأقرانهم العاديين، وكذلك أن ذوي صعوبات التعلم أظهروا انخفاضا في الكفاءة الاجتماعية بالمقارنة بزملائهم.

أما دراسة بويكيس (Poikkeus, 1993) فقد هدفت إلى مقارنة الكفاءة الاجتماعية وخبرات الصداقة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بين ثلاث مجموعات من الذكور في المدارس النظامية، وتضمنت الدراسة ٨١ تلميذاً من الذكور في المدى العمري من (٨ – ١١) قسموا إلى ثلاث مجموعات (٢٥ من الذكور ذوي صعوبات التعلم، ٢٨ من الذكور ذوي مشكلات التعلم، ٢٨ من الذكور العاديين)، واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية، واستبيان خبرات

الصداقة، واستبيان المهارات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن مجموعة الذكور ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية كثيرة، وعلاقات صداقة أقل، ومهارات اجتماعية منخفضة، وأقل قبولاً من أقرانهم، أما مجموعة ذوي مشكلات التعلم فقد احتلوا مكانة وسطى بين المجموعتين.

وفي دراسة فوجن وهوجن (Vaughan & Hogan, 1994) والتي هدفت الدراسة إلى وضع وصف يضع في اعتباره الفروق الفردية للأفراد علي مقاييس الكفاءة الاجتماعية عبر الوقت لعينة صغيرة من الصغار ذوي صعوبات التعلم ابتداء من مرحلة الحضانة حتى المرحلة الخامسة، وتضمنت الدراسة ٢٣٩ تلميذاً (١٢٠ ذكور، ١١٩ إناث)، واستخدمت الدراسة: مقياس تقدير النظير لقياس قبول النظير، مقياس الصداقة المتبادلة، مقياس مفهوم- الذات لهارتر(١٩٨٤)، ومقياس المهارات الاجتماعية لفوجن وهوجن (١٩٩٠)، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث أقل من الذكور في قبول النظير، مفهوم ـ الذات الاجتماعي كان أكثر ارتباطاً بالكراهية لديهم حيث كان الارتباط سلبيا، فمنخفضي مفهوم- الذات الاجتماعي كان لديهم كراهية مرتفعة وبخاصة الذكور عن الإناث، أن الإناث لديهم مفهوم - الذات الاجتماعي منخفض بالمقارنة بالذكور، وأن الذكور أكثر تفوقا في المهارات الاجتماعية.

وأجرى جوردن (Jorden, 1998) دراسة هدفت إلى اختبار إدراك المعلم لتأثيرات منهج المهارات الاجتماعية علي الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتضمنت الدراسة ٥٦ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الثالثة المدرجون في مدارس التعليم الخاص في المرحلة الابتدائية حيث تلقت المجموعة التجريبية تعلم المهارات الاجتماعية لمدة ٤٠ – ٤٥ دقيقة علي مدار ١٠ أسابيع يومياً، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة تعلم مباشر للمهارات الاجتماعية، واستخدمت الدراسة مقياس واكر مانويل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (١٩٩٥)، وقائمة تقديرات المعلمين معيارية المرجع لقياس

السلوك الاجتماعي لدى التلاميذ ، وتوصلت الدراسة إلى أن منهج الكفاءة الاجتماعية لم يحقق الدعم المناسب، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا ضعفا في المهارات الاجتماعية.

ودراسة جيلين (Glenn, 2002) والتى هدفت إلى التعرف علي الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين المكتئبين وغير المكتئبين، وتضمنت الدراسة ١٤٥ تلميذاً تم تقسيمهم إلى " ٤٥ من ذوي صعوبات التعلم غير المكتئبين، ٢٧ من ذوي صعوبات التعلم المكتئبين، ٥٩ من العاديين غير المكتئبين، ١٤ من العاديين المكتئبين، واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية، مقياس الاكتئاب، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المكتئبين والعاديين المكتئبين أظهروا قصوراً في كل مجالات الكفاءة الاجتماعية، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير المكتئبين أظهروا قصوراً في قبول النظير، المهارات الاجتماعية، المشكلات السلوكية، وادراكات ـ الذات الأكاديمية.

وفى دراسة بول (Poul, 2003) والتى هدفت إلى مقارنة في مفهوم- الذات العام وإدراك ـــ الذات الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم بأخواتهم، وتضمنت الدراسة ١٩ طفلا من ذوي صعوبات التعلم في المدى العمري ٨ ـ ١٢ سنة، واستخدمت الدراسة مقاييس مفهوم- الذات العام، إدراك ـ الذات الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، تقديرات الوالدين، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأخواتهم في مفهوم- الذات العام، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأخواتهم في ادراكات ـــ الذات الأكاديمية، وأشارت تقديرات الوالدين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى انخفاض الكفاءة الاجتماعية لديهم بالإضافة إلى وجود مشكلات سلوكية لديهم.

أما دراسة جون (Jone, 2003) فقد استهدفت مقارنة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل، وتضمنت الدراسة تحليلاً لـ٢٢ دراسة أجريت في مجال الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل، واستخدمت الدراسات العديد من مقاييس الكفاءة الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، منخفضي التحصيل لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة مقارنةً بالعاديين، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون ادراكات- ذاتية فعالة للقبول الاجتماعي مقارنةً بالعاديين.

وأخيراً أجرى أشرف محمد (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبى قائم على الأنشطة اللاصفية فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية، وأُجريت الدراسة على عينة قوامها (٧٠) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية الملتحقين ببرامج الدمج، وتكونت العينة النهائية للدراسة من (٢٠) تلميذاً، تم اختيارهم من التلاميذ الذين يدرسون فى عدد من المدارس الابتدائية بمدينة بريدة (منطقة القصيم)، وباستخدام مقياس والكر – مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسى (صورة الأطفال) إعداد/ أحمد عواد (٢٠٠٢)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية التدريب على الأنشطة اللاصفية فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم.

مما سبق عرضه من دراسات وبحوث تناولت الكفاءة الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم نجد أن هذه الدراسات والبحوث قد اتفقت معظمها على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الكفاءة الاجتماعية مقارنةً بالعاديين، كما أنهم لديهم مخاطرة اجتماعية مرتفعة.

الفصل العاشر

التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

الإنسان كائن اجتماعي الطبع لا يعيش بمعزل عن الآخرين، فهو في تفاعل تام مع الأفراد المحيطين به، وتعتمد قدرة الفرد على تفاعله مع الآخرين والتأثير فيهم والتأثر بهم وعلى ما لديه من مهارات التواصل مع الآخرين، لذا فان الفرد في حاجه دائمة لأن يتعلم هذه المهارات حتى يحقق نجاحه في مسيرة الحياة.

ولما كانت التربية تسعي إلي تحقيق النمو المتكامل لمختلف جوانب شخصية الأفراد فإنها بذلك إنما تستهدف إنماء شخصيتهم بالكيفية التي تحقق لهم التوازن في مختلف الجوانب الجسمية، العقلية، الوجدانية، النفسية، الاجتماعية، والخلقية، وفي جميع سلوكياتهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين. أي إنماء شخصية الفرد القادر علي التواصل Communication مع ذاته أولاً، ومع الآخرين ثانياً، تواصلاً جسمياً، عقلياً، وجدانياً، نفسياً، اجتماعياً، وخلقياً فتنمية القدرة علي التواصل لدي الفرد إنما تحمل بين طياتها كافة الأهداف العامة والخاصة للتربية. ومن هنا رأى مؤلف الكتاب أن يتطرق لموضوع التواصل الإنسانى باعتباره من المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

وعلى الرغم من الحداثة النسبية لعلم الاتصال فانه علم شديد التعقيد يستمد أصوله ومسائله من عدة علوم أخرى لعل أهمها العلوم النفسية والاجتماعية وعلم اللغة والسياسة فضلاً عن كثير من التأثيرات الواضحة فيه من العلوم الطبيعية إلا أن الاتصال ذاته كعملية كان ملازماً لنشأة المجتمع الإنساني.

وتعد العلاقات الإنسانية هي أهم عنصر فى وسائل الاتصال وخصوصاً فى حالة الاتصال وجهاً لوجه كما فى الاتصال التربوي بحيث تكون لدى مصمم الرسالة فكرة عن حالة الفرد أو الأفراد النفسية لكي يدير العلاقة تبعاً لتلك الحالة، كذلك يلجا المحاضر إلي تحضير المستقبل عقلياً ووجدانياً باستعمال المقدمات كنوع من تكييف ردود الفعل لما سيتبع، فهذه المنبهات تعمل على شد انتباه الطلبة وتهيئتهم لعملية التعلم حيث تبدأ عملية الاتصال التربوي بحالة شعورية وتوقعية معينة وهى المرحلة الأولى فى دورة الاتصال، وبعد التوقع يأتي الانتباه وهى المرحلة الثانية وتثير هذه الحالة إشارات داخلية معينة تجلب انتباهنا فتلامس مصادر الطاقات الكامنة وبهذا نصل إلى المرحلة الثالثة وهى إثارة العاطفة، وهكذا إلى أن نقترب من المرحلة الرابعة حيث نصل إلى مرحلة تجميع المعلومات عن الموضوع حيث أن هذه المعلومات (التي تعتبر الطريق بين المرسل والمستقبل) لا يتم إدراكها إلا إذا كانت تشبع حاجات المستقبل (الفرد) ورغباته، وعندما ينشط لا يتوقف عند مرحلة استقبال المعلومات وجمعها بل يأخذ فى استنباط الأفكار وتكوين الآراء.

إن الاتصال عنصر لازم للحياة الاجتماعية لا تقوم بدونه، ولا يتم نقل التراث الثقافي أو تنميته إلا به، ويندمج الإنسان في عملية الاتصال منذ ميلاده، ولا يعيش دون اتصال بما حوله حتى ولو عاش بمفرده بعيداً عن البشر والحيوان، فهو يتصل بظواهر الطبيعة ويفسرها، فيتعرف على سقوط الأمطار بتفسير لون الغيوم وحركة الرياح أو يعرف نضوج ثمرة بلونها أو طعمها أو حجمها، وهكذا يستقبل الإنسان في حياته عن طريق حواسه مثيرات تعني أشياء يفسرها ويتأثر سلوكه بهذا التفسير.

مما سبق يرى المؤلف أن الإتصال ببساطة هو "نقل المعنى بين شخصين (الاتصال الاجتماعي – البينشخصي) أو بين الشخص والبيئة (الاتصال البيئي)، بالإضافة إلى الأحلام والتفكير وأنشطة التأمل الذاتي الأخرى والتي تمثل صور الاتصال داخل الشخص".

مفهوم التواصل الاجتماعي:

التواصل الاجتماعي له أهميته الكبيرة فى حياة الفرد ، حيث لا يتسنى للمرء أن يكون متمتعاً بالصحة النفسية مالم يكن ذا قدرةٍ على التواصل بفاعليةٍ مع ذاته وأفراد مجتمعه. وسوف يتناول الباحث "التواصل الاجتماعي" من خلال عدةٍ نقاط، يستهلها بعرض لمفهوم التواصل الاجتماعي، وذلك عبر إيضاح مفهوم التواصل في اللغة وعلم النفس، ثم إلقاء الضوء على أشكال التواصل وأبعاده النفسية ، ثم يلي ذلك عرض لبعض نظريات التواصل، ثم إيضاح لأهمية مهارات التواصل الاجتماعي فى حياة الانسان ، ويختتم الباحث ذلك بإلقاء الضوء على نمو مهارات التواصل الاجتماعى لدى الفرد منذ طفولته، ثم يلقى الضوء على بعض أساليب قياس التواصل.

١- **مفهوم التواصل الاجتماعى في اللغة وفى علم النفس:**

يذكر ابن منظور (١٩٩٠: ٧٢٦ – ٧٢٩) أنه ورد في لسان العرب أن "إتصل الشيءُ بالشيء أي لم ينقطع؛ ووصّله إليه وأوصَلَهُ أي أنهاه إليه وأبلغه إياه."

كما يشير أبو بكر الرازى (١٩٩٢: ٣٠٢) إلى أنه جاء في مختار الصحاح أن "توصّل إليه أي تلطف في الوصول إليه. والتواصل ضد التصارم ؛ووصله توصيلاً إذا أكثر من الوصل."

وكذا أتى في المعجم الوجيز (١٩٩٨: ٦٧١) "تواصلا أى لم يتقاطعا. ولذا يقال إتصل الشيء بالشيء أي إلتأم وصار موصولاً به؛ ووصل الشيء بالشيء يصله وصْلاً وصِلَةً أي ضمه إليه وجمعه ولأمه؛ ووصل فلاناً وصلاً وصلة أي اتصل به ولم يهجره."

ويؤكد حمدان فضة (١٩٩٩: ٢٦٧) على أن "التواصل في اللغة العربية ضد التصارم أوالتقاطع، والتواصل على وزن التفاعل بما يشير إلى تبادل الوصل

والصلة بين الطرفين والتواصل أدق في اللغة من لفظ إتصال الذي هو على وزن إفتعال، والذى يدل أيضا على أن الصلة تتم من طرف إلى طرف آخر، وأنها ليست متبادلة بين الطرفين، كما فى التواصل.

ومن ذلك يتضح أن التواصل في اللغة العربية يعنى الالتئام والضم والإكثار من الوصل الذى يكون متبادلا بين الطرفين؛ بما يوحي بتوافر علاقة وجدانية ومشاركة اجتماعيه بين هذين الطرفين، كذلك يعنى التواصل في اللغة العربية المهارة والتلطف في تلك العلاقة المتبادلة كما جاء في لسان العرب ومختار الصحاح.

وفى اللغة الإنجليزية نجد لفظ التواصل Communication ، وهومشتق من الأصل اللاتيني من الفعل Communicate الذي يعنى تبادل الأفكار. ويرى البعض أن هذا اللفظ يرجع إلى الكلمة اللاتينية Communis ومعناها عام أومشترك Common. وأصل الكلمة اللاتيني "هوCommonis بمعنى الشيء المشترك ؛والفعل اللاتيني هو Communicare بمعنى يذيع أو يشيع كما ورد في قاموس اكسفورد".(Murray et al, 1970, p. 699)

وبيّن كمال دسوقى (١٩٨٨ : ٢٧١)أن "التواصل يعنى: إرسال الإنفعالات والإتجاهات والأفكار والأفعال من شخص إلى آخر،وعن طريق التواصل تنتقل عادات الفعل والتفكير والشعور من الكبار الى الصغار؛ وهذا ما أشاربه ديوى فى قاموس التربية".

ويشير علاء الدين كفافى (١٩٩٩ : ٢٥) إلى أن "مصطلح Communication في علم النفس يستخدم كثيراً كمرادف لمصطلح العلاقات Relationships، فإذا قلنا التواصلات البينية في الأسرة فكأننا نشير إلى العلاقات البينية داخل الأسرة،وإن كان مصطلح العلاقة أكثر تشبعاً بعوامل المعنى والعاطفة والتوجه العقلي أكثر من مصطلح التواصل. ويكون الإنسان في كل حالاته تقريبا في حاجه إلى أن يتصل بالآخرين؛ فالحاجة إلى التواصل يولد بها وتبقى معه طوال حياته".

وذكـرت زينـب شـقير (٢٠٠١: ١٥) أربعـة معـانٍ في ترجمـة مصـطلح Communication وهـى "تبـادل الآراء والأفكـار أوالمعلومات،ورسـالة شـفوية أوخطية، معلومات مُبلغة، شبكه تليفونية أووسائل التواصل عموما".

ومع أن اللغة بينت أن التواصل يعنى التبادل،الذى يستلزم طرفين أوعدة أطـراف تتواصـل معـا باللغـة (لفظـاً أوإشـارة)، إلا أنـه يلاحـظ ورود مصـطلح التواصل الـذاتي أوالتواصـل الضمنشخصـى Communication or Communication Self Intrapersonal فى كتابات علـم الـنفس، والـذي يعنـى أن يتواصـل الفـرد مـع نفسه، بما يحدث من عمليات نفسية داخلية،وذلك فى مقابل مصطلح التواصـل البينشخصـي Interpersonal Communication والـذى يعنـى أن يتواصـل الفـرد مـع آخر. بيد أن هناك من يرى أنه ما من خلاف أوتناقض بين اللغة وعلم النفس فـى هـذا الأمـر، إذا مـا تم فهـم المدلول العميـق لتلـك المصطلحات فـى علـم الـنفس. فمعلوم أن التكوين النفسى للفرد يتضمن جوانب ثلاثة، هـى الجانب الغريـزى، والجانـب الـواقعى، والجانـب الأخلاقـى. فـإذا كانـت هـذه الجوانـب الثلاثـة متناغمة فى العمل مع بعضها، أى متواصلة داخل الفـرد بشـكل جيـد كانـت السـوية. وعلـى النقـيض عنـدما تحيـد هـذه الجوانـب عـن التنـاغم مـع بعضـها، وتسـتبدله بالصـراع أى بالتصـارم أوالتقـاطع الـذى هـونقيض التواصـل تكـون اللاسـوية. إذن مـاذكـره علـم الـنفس مـن وجـود تواصـل ذاتـى أوتواصـل ضمنشخصى أى داخل الفرد ذاته ومـع ذاتـه، إنمايشـير فـى الحقيقـة إلى تواصـل بين ثلاثة أطـراف أومكونـات موجودة داخل الفـرد ذاتـه. فإذا كانـت اللغـة قـد إشـترطت وجـود طـرفين أوعـدة أطـراف لكـى يتحقـق التواصـل، فـإن هـذه الأطـراف تـارة تكـون أطرافـا مسـتقلة أى أشخاصـاً، وهـذا هوالتواصـل البينشخصـى، وتـارة تكـون هـذه الأطـراف أطرافـاً داخليـة، أى ضـمن الفـرد نفسـه، وضـمن تكوينـه النفسـى، وهـذا هوالتواصـل الـذاتى أو الضمنشخصـى. وبذلك تتحقق المصالحة بين ماذهب إليه علم النفس وما ذهبت إليه اللغة. كمـا ينظـر إلى التواصـل بوصـفه علاقـات ليسـت ميكانيكيـة إليـة، وإلا صـارت إتصالاً وليس تواصلاً متشبعاً بالقيم والمبادئ والوجدانيات المتبادلة.

وفي معجم العلم السلوكي، عرف وولمان (Wolman, 1989: 169) التواصل بأنه "إنتقال أوإستقبال الإشارات أوالرسائل بين الأشخاص".

وفي موسوعته، عرَّف كورسيني (Corisini, 1999: 25) التواصل بأنه "العملية التي ينقل فيها الفرد فكرة لفرد آخر عن طريق التحدث أوالكلمات المكتوبة أوالصور أوالإيماءات، والتواصلات غير اللفظية".

وقد عرف محمد أبوحلاوة (٢٠٠١: ١٠) التواصل الاجتماعي بأنه "الإستخدام الوظيفي الفعال للغة في المواقف الاجتماعية لتحقيق وظائف وأهداف التواصل مثل: تحيه الآخرين، والتعليق علي حدث أوفعل، وطلب التفاعل مع الآخرين والتساؤل أوالإستفسار، والتعبير عن الشكر والإمتنان والرد علي الأسئلة".

وقد عرّفت جوليا وود (Wood, 2001: 22)التواصل بأنه "عملية منظمة، وهادفة، وتعتمد على اللغة، وليس ذلك فحسب بل وعلى الرموز كذلك، وتهدف إلى المعنى الذي يعد لب هذه العملية".

والتواصل كما تراه آمال باظه (٢٠٠٣: ٨) هو "تفاعل وتأثير من طرف لآخر، أومن فرد لآخر، أومن جماعة لأخرى، بوسائط محددةٍ كاللغةِ أوالإشاره أوغيرها، بما يتضمن معه وعي الفرد بذاته، وتعلمه لمهارات الحياة، ونمو قدرته علي التواصل مع الآخرين".

وقد إهتم معجم المصطلحات التربوية والنفسية بالتواصل بين المعلم والطالب إذ يعني "ما يفعله المعلم لفظيا Verbal أوغير لفظي Non-Verbal لكي يتواصل مع طلابه".(حسن شحاته وزينب النجار وحامد عمار، ٢٠٠٣: ١٧ ـ ٢١).

مما سبق يخلص المؤلف إلي القول بأن التواصل عملية نفسية اجتماعية، ومعياراً من معايير السوية، وبدونه لا تتحقق الإيجابية. وهوعملية دينامية تسهم في وعي الفرد بذاته، وبعلاقاته مع الآخرين وتتجه بالشخصية نحوالتكامل

والنضـج، كمـا تتضـمن استبصـاراً بمشـاعر وأراء وإتجاهـات الآخـرين بدرجـة تؤدي إلى الفهم الإمباثى العميق المتبادل بين الفرد والآخرين.

وحال عرض المؤلف لتعريفات التواصل، لم يجد تعريفاً يقصر التواصل علي فرد واحد دون ذكرٍ لقرينه والمتواصل معه، مما يؤكد الصفة الاجتماعية للتواصل.

٢- مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي:

يُعـرِّف عبدالعزيز الشـخص وعبـد الغفـار الـدماطى (١٩٩٢: ٩٨) مهـارات التواصـل Communication skills علـي أنهـا مختلـف الطـرق المسـتخدمة في تبـادل الأفكـار والآراء والمعتقـدات بـين الأفـراد، مـن خـلال الأسـاليب الشـائعة، مثـل: الكلام الشفهي، واللغة المكتوبة، والإشارات والإيماءات.

وعـرف جـابر عبدالحميـد وعـلاء الـدين كفـافي (١٩٨٩: ٦٧١٠) مهـارات التواصل على أنها "القدرات التي تحقق إتصالاً فعالاً، وكفاءة لغوية عالية، بمـا في ذلك المفردات الملائمة والتراكيب المستعملة في الجمل وأنماط النطق وهنـاك أنمـاط أخـرى كالقـدرة علـي ترتيـب التواصـل منطقيـا، والتوافق مـع مسـتوي المستمع، وتوقع أثر دلالات الكلمات عليه".

ويُعَرِّف محمد أبوحلاوة (٢٠٠١: ١٠) مهـارات التواصـل الاجتمـاعي بأنهـا تلـك "السـلوكيات الأساسـيه المـؤثرة في التواصـل اللفظـي وغـير اللفظـي الـتي تصدر عن الطفل أثناء التفاعل الاجتمـاعي مـع الآخـرين في المواقف الاجتماعية المختلفـة؛ مثـل السـلوكيات الـتي يقـوم بهـا عنـد طلـب التفاعـل مـع الآخـرين، أوالرغبـة في التصـريح بشـئ، أوالتعـبير عـن عـدم الرضـا، أوطلـب المسـاعدة، أوتحية الآخرين".

وتعني آمال باظه (٢٠٠٢: ١٢) بمهارات التواصل القدرات الموجودة لدي الفرد أوالأفراد التي تساعد علي تحقيق أي لون من ألوان التواصل الفعال سواء اللفظي أوالوجداني أوالاجتماعي أوالمعرفي.

وقد قدم ماكروسكي (MCCRoskey, 1982) تصوراً فيما يتعلق بمكونات الكفاءة التواصلية Communication Competence تبدوعلي درجة عالية من الإقناع والقبول من قبل مُنظري التواصل الاجتماعي، حيث يضع مستويين لتحديد الكفاءة التواصلية، يدور الأول حول التفرقة بين مكونات الكفاءة التواصلية بوصفها تتضمن المهارات (Skills) والأداء (Performance) والفاعلية (Effectiveness) وفيما يتعلق بالفاعلية أوالتأثير التي تعني تحقيق أهداف التواصل، ليست ضرورية أوكافية للحكم علي الشخص بالكفاءة، فقد يكون الفرد مؤثراً أوفعالاً دون أن يتضمن ذلك بالضرورة كونه كفؤاً، وقد يكون كفؤاً ولديه مهارات تواصل لكنه غير مؤثر أوفعال، وينطبق نفس الشيء علي الأداء التواصلي والذي قد يدور حول السلوكيات التي قد نصفها بالكفاءة، فهي ليست كافية أوضرورية أيضا للحكم علي الكفاءة التواصلية، وينظر ماكروسكى إلى مهارات التواصل علي أنها مدي تمكن الشخص من أداء السلوكيات التي تتناسب مع الموقف التواصلي، متضمنا ذلك سلوكيات التواصل اللفظي، وسلوكيات التواصل غير اللفظي. بينما تشير الكفاءة التواصلية إلى قدرة الشخص علي تمثل وعرض المعلومات المدعمة والمنظمة لهذه السلوكيات، مع تحقيق الهدف من التواصل فى نفس الوقت.

وتذكر آمال باظه (٢٠٠٢: ٢٠) أن مهارات التواصل الاجتماعي تتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي مثل: الترحيب أوالشكر أوالاستئذان أوالتعامل مع الأكبر والأصغر والإتجاهات نحوالآخرين، ومهارات التواصل اللغوي، مثل: النطق والإستماع والمحادثة والفهم والإدراك، ومهارات التواصل الوجداني مع الذات والقدرة علي ضبط الانفعالات والتعبير عنها.

وينتهي مؤلف الكتاب إلى تعريف مهارات التواصل الاجتماعي بأنها "المهارات الحياتية اللازمة للفرد، والتي يحتاج إلى إكتسابها وأدائها بكفاءة وفاعليه في مواقف التفاعلات الاجتماعية مع أسرته وزملاءه والمحيطين به؛ بحيث تصبح لبنة في بناء شخصيته الحالية والمستقبلية، سعياً به نحوالإيجابية التي تتضمن فهماً إمباثياً عميقاً للذات وللآخرين، وإندماجاً جيداً معهم، على المستوى العقلى المعرفى، الجسمى، الوجدانى، والاجتماعى".

ومن خلال مراجعة التعريفات اللغوية والنفسية للتواصل عامة، والتواصل الاجتماعى بصفة خاصة، يبدو اتفاقها على إيراد التواصل بمعنى التبادل لمعنى ما، بشتى الوسائل بين طرفين أوأكثر. ويأخذ هذا التواصل فى الغالب شكلين هما: التواصل اللفظى، والتواصل غير اللفظى وأن للتواصل مهارات يتعلمها الفرد، وبدونها لا يستطيع الفرد التعامل مع المجتمع بشكل سليم وفعّال.

أشكال التواصل (لفظى، وغير لفظى):

اللغة هي الوسيلة الأساسيه التي تشكل طريقه التفاعل الاجتماعي بين الناس. وباستخدامها يتعلم المرء كيف يتعرف علي الآخرين ويتبادل الخبرات والآراء والمشاعر والمعتقدات. وهذا ما دعي كريم زكى (١٩٩١: ٧) إلى القول بأن اللغة ضرب من السلوك الإنساني Human Behavior، الذى يعني به هنا الطريقة التي يتصرف أويتواصل بها أفراد المجتمع طبقا لمعايير وأعراف متفق عليها. ويتميز هذا السلوك بثلاثة جوانب: جانب نفسي يتمثل في التعبير عن الذات الفردية ،وجانب اجتماعي يتمثل في اكتساب هذا السلوك وتميزه من خلال الجرعة اللغوية ،وجانب نظامي يتمثل في خضوع هذا السلوك لقواعد وأشكال محدده. واللغة وفقاً لهذا التحديد هى سلوك لفظي Verbal Behavior مكتسب، يخضع لنظام ذي قواعد، يحقق به كل فرد ذاته من خلال تواصله مع غيره من أفراد المجتمع.

وقد ذكر فتحي يونس وآخرين (٢٠٠٤: ٩) أن هناك رسائل أخري غير اللغة يمكن أن تنقل الأفكار والمشاعر، وهوما يطلق عليه عموما التواصل غير اللغوي Para Linguistic Communication، إلا أنهم بينو أنه علي الرغم من وجود هذه الوسائل، فإن اللغة ستبقى أدق أداة للتعبير عن الفكر والمشاعر والواقع؛ وستبقي علأوة علي ذلك أسرع أداة يمكن أن يستخدمها الإنسان، والتي يملكها كل فرد للتعبير عن فكره ومشاعره. والنشاط اللغوي ليس نشاطاً خارجياً فقط، إنما هوقبل ذلك وبعد ذلك نشاطٌ فكرى. فالفكر كلام داخلي Internal speech.

وقد بين حمدان فضة (١٩٩٩: ٢٦٨) أنه بالرغم من تعدد أشكال التواصل، فإنه يمكن إدراجها جميعاً ضمن فئتين رئيستين هما: التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، فالتواصل اللفظي يتضمن التعبيرات اللفظية المسموعة والمقروءة ،أما التواصل غير اللفظي فيتضمن السلوكيات غير اللفظية مثل إتصال العين، وإنحناء الجذع، والتوجه البدني، والحركة، والتعبير الوجهى،والترنيم الصوتي، والإشارات والإيماءات. وكما أوضح روجرز Rogers فإنه بالرغم من أن التواصل اللفظي ضروري للغاية، إلا أن الألفاظ يمكن أن تكون عائقا يستخدمه الفرد لكي يتجنب التواصل الصادق. ولذلك فإن التعبير الأكثر صدقاً عن الفرد إنما يكون من خلال التواصلات غير اللفظية مثل: اتصال العين،واللمس،والابتسام. ولذلك فإنه من الأهمية بمكان بالنسبة للمعلم- كما يقول حمدان فضة ـ ألا يعتمد فقط علي التواصل اللفظي مع طلابه بل لابد وأن يدعم ذلك بالتواصلات غير اللفظية.

وقد بينت وود (Wood, 2001: 82) أن التواصل يشمل كلاً من التواصل اللفظي وغير اللفظي، حيث يتضمن التواصل اللفظي الحديث والكتابة، بينما يشمل التواصل غير اللفظي التعبيرات الوجهيه ونبرة الصوت،والملابس. ويمكن تصنيف التواصل غير اللفظي إلى ثلاث فئات، هي:

أ- لغـة الإشـارة Sign Language، سـواء كانـت إشـارات بسـيطة أومعقـدة يستخدمها الإنسان في التواصل بالآخرين.

ب- لغـة الحركـة Action Language وتتضـمن جميـع الحركـات الـتي يأتيهـا الإنسان لينقل إلى الغير ما يريد من معان ومشاعر.

ج- لغة الأشياء Object Language، ويقصد بها ما يستخدمه مصدر التواصل، بخـلاف الإشـارة والحركـة، للتعـبير عـن معـان أوأحاسـيس. فـالملابس المسـتخدمة علـي المسـرح يقصـد مـن اسـتعمالها نقـل الإحسـاس بـالجو والزمان التاريخي المقصود. كذلك فإن ارتداء اللون الأسود في كثير من المجتمعات يقصد به إشعار الآخرين بـالحزن الـذي يعيش فيـه مـن يرتـدي هذه الملابس السوداء.

ويتأكد مما سبق أن اللغة ليست هيَ المسلك الوحيد في عمليه التواصل، فالطفل الصغير، قبل تعلم اللغة اللفظية، يتواصل عن طريق البكاء، وكذلك حركـات الوجـه، والجسـم، وإصدار بعض الأصـوات الخاصـة عنـدما يكـون سـعيداً أوحزينـاً. وقـد بـيّن هشـام الخـولى (١٩٩١: ٤١ ـ ٤٢) أن معظـم نظريـات التواصـل تقسـم التواصـل إلى: تواصـل لفظـي، وتجعـل منـه الوظيفـة الأساسـيه. وتواصل غير لفظـي، وتجعـل منـه الوظيفـة الثانويـة إلا أنـه إنتقـد هـذا التقسـيم الثنائى بإعتباره إمتداداً للنهج الأرسـطـالى،ثـم بـين أنـه ليسـت هنـاك أيـة فـروق جوهرية بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي طالما أن الألفـاظ هـى رسـائل تصل بين شخص وآخر يتحتم علي الأخر أن يفهمها وأن يفهـم سياقها مـن حيـث هي تعبيرات للوجه ونظرات للعين وإيمـاءات وأوضـاع للـرأس والجـذع والأطـراف؛ بل وأكثر من ذلك فمن الصعب أن نفهم الإيماءة إن كانـت منفصلة عـن سـياق الحركـة، فالإيماءة الواحدة كلمه في اللغة.

وبيَّنت سـامية القطان (١٩٨٧: ١) أن اللفظة من حيث هي كلمة إنمـا هـي جزء؛ ومن ثم يتحدد معناها وتتضح دلالتها بالرجوع إلى العبارة من حيث سياقها

التي تنتمي إليها. فالكلمة الواحدة تتغير دلالتها تبعا لتغير السياقات. فكلمة "لا" عندما تخرج فى نبرة من الحنان، وضمن إطار من التعبيرات الناعمة للوجه والنظرات والابتسامات، فإنها تعني حقاً "نعم"ومن هنا لا نستطيع أن نعزل الكلمة عن سياقها، ولا نستطيع أيضا أن نفهمها إلا بالرجوع إلى هذا السياق، أي بالرجوع إلى شخصيه الفرد الناطق بها.

ويبدو مما سبق أن لفظة واحدة تتغير دلالتها بتغير سياقاتها؛ وأكثر من هذا أن اللفظة الواحدة يمكن أن تنتقل دلالتها إلى النقيض تماماً تبعا لتغير السياقات.

ولعل هذا ما دعا سامية القطان (١٩٨٧: ١٧) إلى القول بأن لغة التعبير البدنية هي لغة إسقاطية بما تكشف عنه من خفايا النفس البشرية وأعماقها المطمورة، فكل الحركات البدنية التعبيرية تتكلم في عمق دون حديث، بينما تظل كلمات اللغة العادية المألوفة مجرد حديث يقف عند السطح دون أن يتخطاه إلى الأعماق.

وتذكر زينب شقير (٢٠٠١: ٢٢) أنه يمكن للسلوك غير اللفظي أن يناقض السلوك اللفظي، مثل المدير الذي يطلب من موظف أن يحضر أوراقاً معينة أمام أحد العملاء، ثم يعطي للموظف إشارة ما بعدم إحضار الأوراق،ويعود الموظف ليخبر المدير بأنه لم يجد تلك الأوراق. في هذه الحالة تلقي الموظف رسالتين متناقضتين إحداهما لفظية، والثانية غير لفظية.

وذهب حمدان فضة (١٩٩٩: ٢٦٨) إلى القول بأن التواصل غير اللفظي يكون في كثير من الأحيان - إن لم يكن جميعها- هوالأكثر صدقاً ووضوحاً من التواصل اللفظي.

والملاحظ لعملية التواصل يري بشكل واضح مدى التلازم الوثيق بين اللفظ والإشارة الجانبين، فالمتكلم إذا نطق متوعداً أومهدداً إرتفع صوته

وأسرع في كلماته وقطّب ما بين حاجبيه وضم إصبعه السبابه مع الإبهام علي شكل دائرة ولوح بيده كلها في الهواء وإذا نطق متعجباً أومندهشاً نغّم كلماته بنبرة الدهشة، وضرب كفاً بأخرى يبدو إذاً مدي التلازم بين لغة الجسد ولغة اللسان، وعلي أية حال، فإن اللغة تتركز في جسم الإنسان الذي ينفعل بما يعبر عنه. فكلا منا لا يتكلم فقط بلسانه، ولكنه يتكلم بأعضاء جسمه أيضاً.

ومهما يكن من أمر، يتكامل كل من التواصل اللفظي وغير اللفظي، إذ يعضد كلا منهما الآخر ويدعمه، بما يزيد من جودة وفاعلية عملية التواصل الاجتماعى لدى الإنسان.

الأبعاد النفسية للتواصل: Psychological Dimensions of Communication

يشير حمدان فضة (١٩٩٩: ٢٦٨ ــ ٢٧٠) إلى أن التواصل الجيد بين الأشخاص يتمثل في أربعة أبعاد، هى:

١- التواصل العقلي المعرفي: وهوالتواصل القائم على تبادل المعرفة ووجهات النظر مع الشخص الآخر.

٢- التواصل البدني،أولغة البدن: وهوأكثر الأشكال التواصلية صدقاً، إذ أن الألفاظ والكلمات قد تتعرض للتزييف والخداع المقصود أوغير المقصود (اللاشعوري).

٣- التواصل الوجداني Emotional Communication: أي تواصل الوجدانات في سياق علاقة حميمة ومن أهم مظاهره: الحب والتقبل والإحترام كما يبدوفي المصافحة الدافئة. فالحب هوالطريقة الوحيدة التي يدرك بها الإنسان كائنا إنسانيا آخر في أعمق أغوار شخصيته؛ فلا يستطيع إنسان أن يصبح واعيا كل الوعي بالجوهر العميق لشخص آخر إلا إذا أحبه علي حد تعبير فرانكل، مما يعني أن الحب من أهم مقومات التواصل الوجداني.

٤- التواصل الاجتماعي Social Communication: وهوالتواصل القائم على الاندماج مع الأخرين، ممايظهرمن خلال: نبرة الصوت الحنونة، والإستحسان، والسلوك الدال على الحب، والابتسام والضحك، والتشجيع.

بيد أن حمدان فضة أشار إلى أن هذه الأبعاد ليست منفصلة عن بعضها بحدود جامدة، بل تكون متداخلة إلى حد كبير، فعلى سبيل المثال: المصافحة الدافئة تجمع إلى حد كبير بين التواصل البدني (تشابك الأيدي) والوجداني (الدفء العاطفي المصاحب) والاجتماعي (علاقة اجتماعية بين شخصين). والحوار الهادئ الرقيق بين شخصين في موضوع ما إنما يجمع بين التواصل العقلي المعرفي والتواصل الوجداني.

كما أن التواصل البدنى دائما ما يكون تواصلاً غير لفظى. أما الأبعاد الثلاثة الأخرى للتواصل "الوجداني، والاجتماعي، والعقلي المعرفي"، فيمكن لأي منها أن يبدو في شكل لفظي، أوفى شكل غير لفظي، أوكليهما معا. فالإبتسامة الرقيقة الصادقة تعتبر تواصلاً وجدانياً غير لفظي(فضلا عن كونها تواصل بدنى) والحديث العذب الرقيق الدال علي مشاعر الحب يمثل تواصلا وجدانياً لفظياً. والكلمات الرقيقة المتواكبة مع تعبيرات وجهية دالة علي الحب، إنما تمثل تواصلاً وجدانياً لفظياً وغير لفظي في آن واحد (فضلاً عما فى ذلك من تواصل بدنى).

نظريات التواصل:

تباينت الأطر النظرية المفسرة للتواصل، تبايناً يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التي حاولت تقديم إجابات للكثير من التساؤلات التي تنامت في هذا المجال. وكما أشار عبدالله الطويرقي (١٩٩٢: ٢٣) فإن معظم المهتمين بالتواصل حاولوا منذ بدايات التفكير التواصلى تصوير الطبيعة الخاصة بالتواصل، في شكل نموذجي يسهل معه التعامل مع متغيرات وعناصر

الحدث التواصلى. فتصوير العملية التواصلية يهئ فرصة لفهمها، وفهم جزئياتها الرئيسية، وطبيعة التفاعل التي تحكم العلاقات البنيوية لهذه الجزيئات ووظائفها. فالنموذج يسعى إلى رصد عناصر وجزيئات العملية التواصليةمن ناحية الوظيفة Function والبنية Structure والعلاقات البينية Interrelations.

هذا، وسوف يعرض المؤلف النماذج الآتية المفسرة للتواصل: نموذج أرسطو، ونموذج لاسويل، ونموذج شانون وويفر، ونموذج شرام، ونموذج كولن، ونموذج بيرلو، ونموذج دانس، ونموذج اسفيروس، ونموذج روجرز وكنكيد، ونموذج وود، ونموذج وندلى روجرز، ويلفت المؤلف الانتباه إلى أن ترتيب عرض هذه النماذج قد اعتمد على تسلسلها التاريخى من الأقدم الى الأحدث، وذلك على النحو التالى:

١ ـ نموذج أرسطو في التواصل:

عاش أرسطو بين"٣٢٢ - ٢٨٥ قبل الميلاد"، وأوضح أن عملية التواصل تتكون من ثلاثة عناصر وهي:

أ- المرسل (المتكلم). ب- الموضوع وهو الرسالة. ج ـ الشخص المخاطب وهو المستقبل.

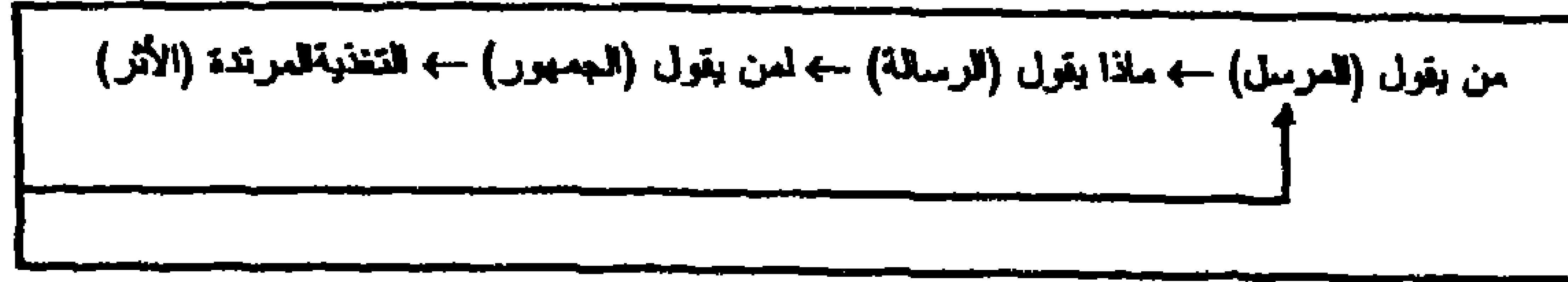
أي أن نموذج أرسطو يتمثل في هذا الشكل التخطيطى:

المتكلم ←—— الرسالة ←—— المستقبل

فالتواصل بالنسبة لأرسطوهو نشاط شفهي يحاول فيه المتحدث إقناع غيره وتحقيق هدفه مع المجتمع، وذلك من خلال صياغة قوية ماهرة للحجج التي يعرفها.

٢ ـ نموذج هارولد لاسويل (Harold Laswell, 1948):

وهوالنموذج المعروف بالنموذج الخطي، والذي لخصه لاسويل بعبارته: "من يقول، وماذا يقول، ولمن، وبأية وسيلة، وبأية أثر؟ ونلاحظ هنا أن "لاسويل" قد ركز علي الرسالة اللفظية، كما ركز عليها أرسطو، حيث اهتم بعناصر التواصل ذاتها وهي: المتحدث، والرسالة، والمستقبل، غير أنه أضاف عنصرى: قناة التواصل، والتغذية المرتدة (الأثر). ويسير نموذجه في اتجاه خطي يمكن تمثيله بالشكل التخطيطى التالي:

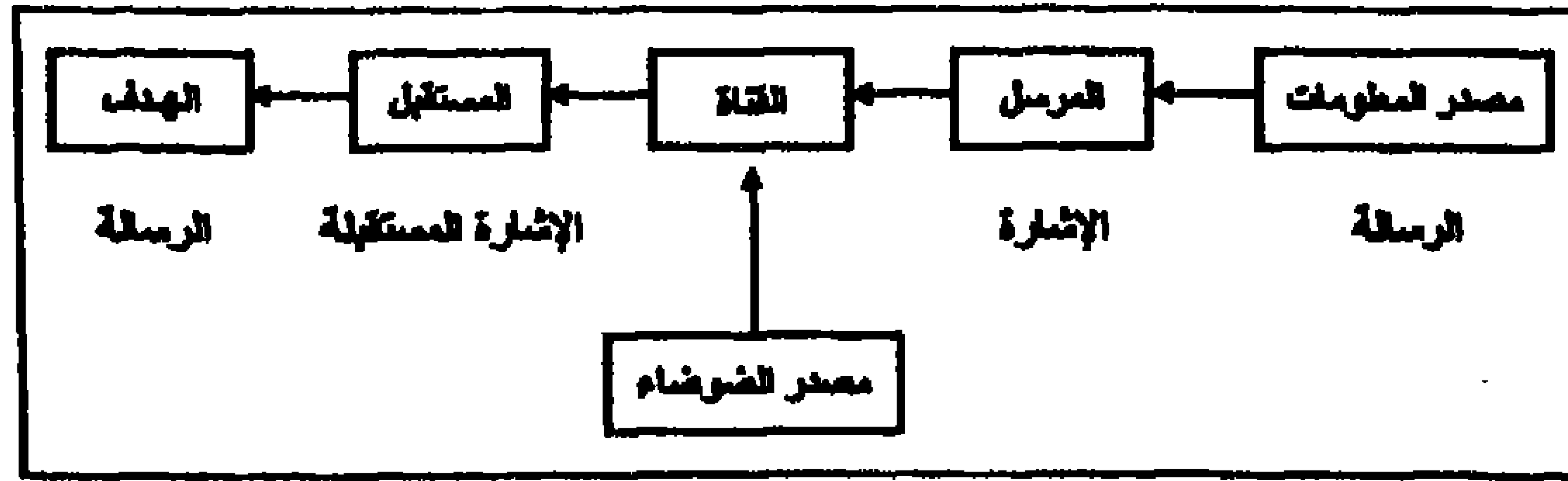


شكل (٢٠) نموذج هارولد ولاسويل فى التواصل

ويلاحظ المؤلف أن هذا الشكل لم يعرض للضوضاء والتشويش وكذلك افتقاده لتصور امكانية أن يكون التواصل بين أكثر من طرف؛ لذا يظل نموذجاً خطياً وليس دينامى.

٣ ـ نموذج شانون وويفر (Shannon & Weaver, 1949):

يتسع معني التواصل هنا ليشمل جميع الطرائق التي يمكن أن يؤثر بها عقل علي آخر، وهذا بالطبع لا يشمل الكلام المكتوب والمنطوق فحسب، وإنما يشمل أيضا الموسيقى والفنون التصويرية والمسرح والباليه، ويشمل في الحقيقة كل أشكال السلوك. ويتضمن التواصل وفقا لهذا النموذج ستة عناصر، موضحة من خلال الشكل التالى:

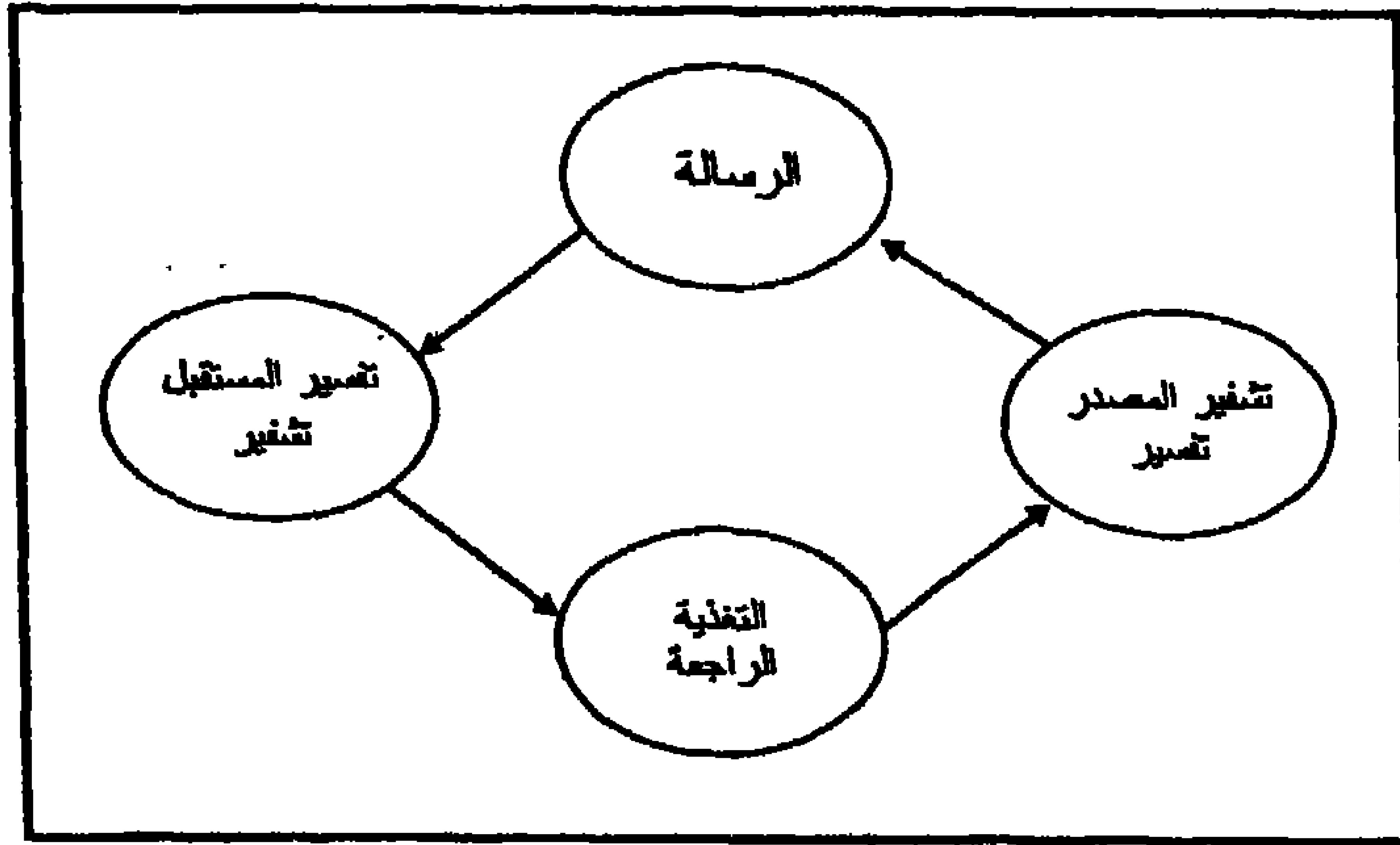


شكل (٢١) نموذج شانون وويفر فى التواصل

يوضح الشكل السابق أنه توجد لدى المرسل معلومات سابقة يأخذها من مصدرها سواء أكانت منه أو من مصدر آخر يمررها عبر القناة سواء أكانت لفظية أو غيرذلك إلى المستقبل. وبحسب نقاء الرسالة وخلوها من عوامل التشويش تكون درجة وضوح الرسالة.ومن المصطلحات المستخدمة (القناة، الإشارة) يظهر تأثر صاحب النموذج بعلوم أخرى. كما يؤكد هذا النموذج على خلفية الفرد أى معلوماته السابقة وهو ما يؤكد الباحث على أهميته وتأثيره الكبير فى إتمام عملية التواصل بل وفى حدوثها أصلاً.

٤ ـ نموذج شرام (Schramm, 1954):

التواصل وفقاً لهذا النموذج، هومجهود هادف يرمى إلى توفير أرضيه مشتركة بين المصدر والمستقبل،ويتضمن أربعة عناصر هى: المرسل، والمستقبل، والرسالة، والتغذية الراجعة ويمكن تمثيله بالشكل التخطيطى التالى:



شكل (٢٢) نموذج شرام فى التواصل.

يبين هذا النموذج أن الرسالة تُؤخذ من مصدرها مشفرة لتصل إلى المستقبل فيفسرها وهكذا يفعل المستقبل. ولعل فكرة التشفير هذه تشير إلى ما بداخل صاحب الرسالة. ذلك المكنون الذى تبديه العين وتعبيرات الوجه وحركات الجسم. وهو أمر هام إذ يبرز أهمية التواصل غير اللفظى. ولكن لم يتناول النموذج التواصل الكائن بين فرد وجمهور هل يحتاج كل فرد فى الجمهور أن يشفر رسالته كى يوصلها إلى المستقبل، وهل يستطيع هو أن يتعامل بنفس الكفاءة مع كل الجمهور فى وسط جو يمتلأ بالكثير من الضوضاء.

٥ ـ نموذج كولن (Colin, 1957):

يعتمد هذا النموذج علي عقل الإنسان بإعتباره المركز الرئيسي للتواصل، سواء في الإرسال والاستقبال. حيث إن العقل هوالذي يصوغ الرسالة التي يتولي الجهاز الصوتي توصيلها إلى المستقبل ؛ويكمن في هذا العقل أيضا الإدراك الذي يتولى استيعاب الرسائل، بالإضافة إلى العمليات النفسية الأخرى مثل التفكير والانتباه ويمكن تلخيص مكونات أوعناصر الموقف التواصلي في نظرية كولن علي النحوالتالي:

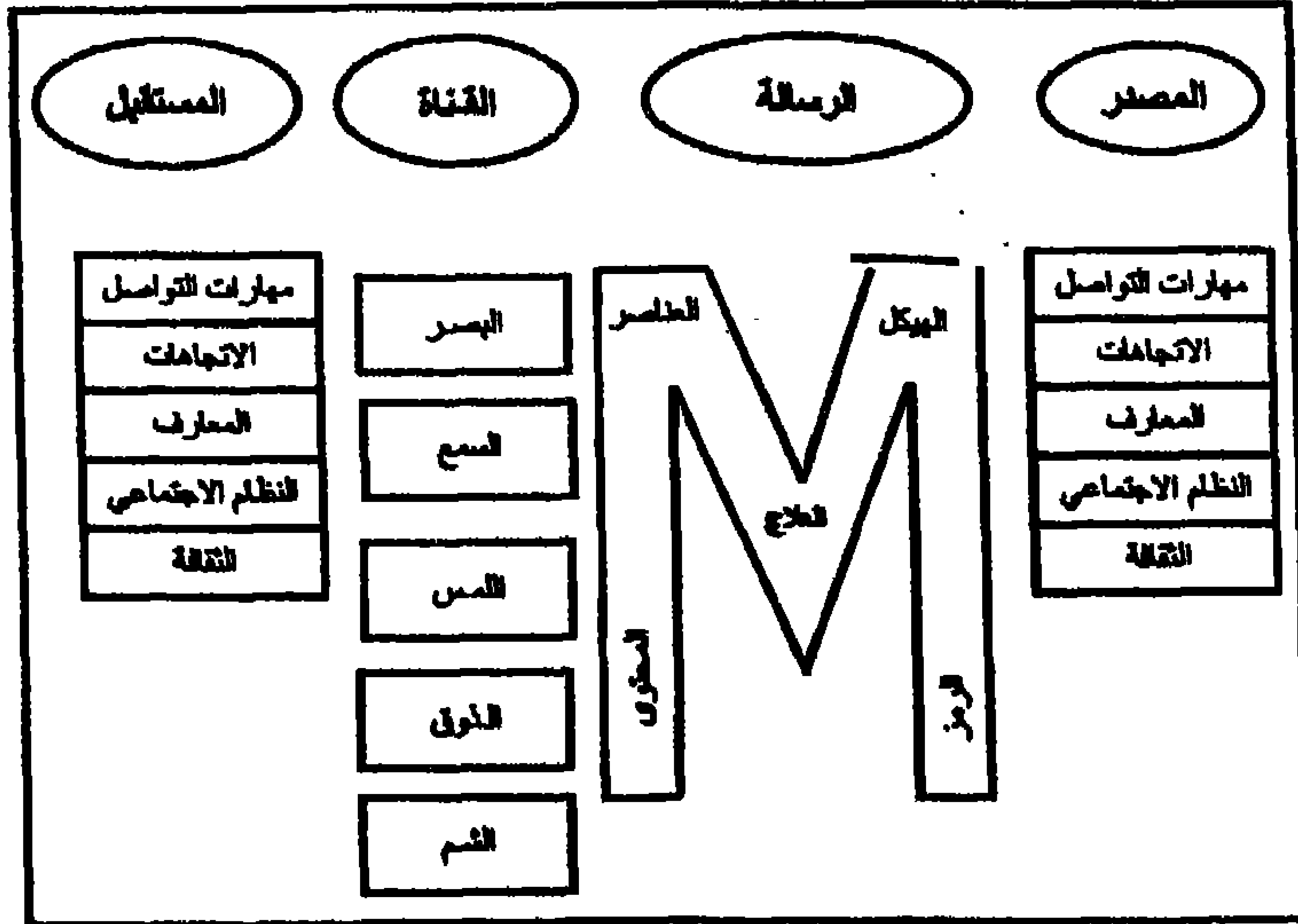
أ- المرسل Sender   ج- الرسالة Massage

ب- المستقبل Receiver   د- التغذية الراجعة Feed back

ويصوغ كولن ذلك علي هيئة دورة تواصلية، كما سبق من قبل في نموذج شرام، ويضيف البعض عنصر التدفقFlow كمكون خامس، في إشارة إلى تأثر كولن ببعض المصطلحات المستعارة من العلوم الكهربية. ويشير الباحث هنا إلى أهمية مراعاة التواصل الداخلى الكائن داخل الشخص نفسه وجدانياً وعقلياً (تفكير وادراك وانتباه) بما يدعو إلى القول الهام وهو: عامل الناس على قدر عقولهم؛ وهو ما سيبقى مبدأً أساسياً فى التواصل الناجح.

٦ ـ نموذج بيرلو (Berlo, 1960):

يعد التواصل لدى بيرلوعملية تسلسلية وهويعتبر أن المعاني موجودة في الناس وليس في الكلمات، أي أن تفسير الرسالة بشكل رئيسي يعتمد علي المرسل والمستقبل وما تعنيه الكلمات لديهما، بأكثر من اعتمادها علي عناصر الرسالة ذاتها. هذا، ويمكن إيضاح عناصر ومكونات الموقف التواصلى وفقاً لنموذج بيرلو، من خلال الشكل التالى:

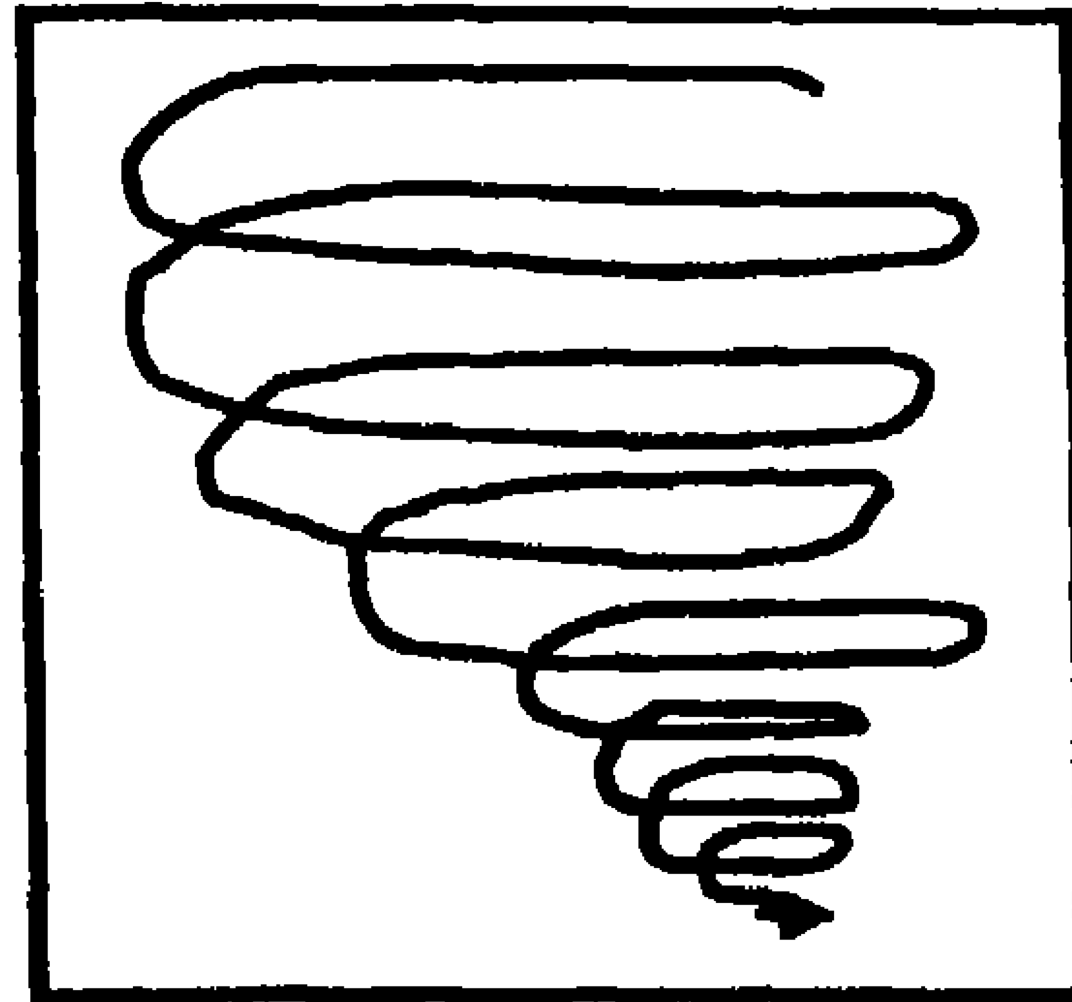


شكل (٣٣) نموذج بيرلو فى التواصل

يظهرمن هذا الشكل أن الرسالة لاتحمل معناها فى ذاتها بقدر ما تبدو داخل المرسل والمستقبل فلكل ثقافته ومهاراته. ويتوقف فهم الرسالة على مهارات كل شخص كذا القدرة على إرسالها. ليس ذلك فحسب فإذا كانت المعانى موجودة لدى الناس وليس فى الكلمة فإنها تظهر عبر القناة التى تستقبل وترسل الكلمات فى نبرة صوت ذات دلالة وفى تعبير وجهى ومن خلال وضع للجسم وهيكل للرسالة فرسالة العزاء غير رسالة الفرح غير رسالة الاستفسار غير الدهشة، ومن خلال عناصر معينة كزمن الرسالة ومدتها ولهجتها والتى تبرز الكثير عن صاحبها وثقافته، ومهارته، ومستواه التعليمى، إلى غير ذلك مما تحمله الرسالة بما يجعل الظاهر من الكلمات دليل على المعانى التى بالنفس.

٧- نموذج دانس الحلزونى (Dance, 1967):

هو نموذج يختلف عن النماذج الخطية السابقة، ليكون نموذجاً حلزونياً يشير إلى كون عمليه التواصل عمليه تحويلية معقده. حيث يشير إلى أننا إذا نظرنا إلى التواصل كعمليه، فإننا نكون مرغمين على تكييف دراستنا وأدوات هذه الدراسة لتلائم شيئا نشطا يتغير في اللحظة ذاتها التي ندرسه فيها. فهذا الشكل الحلزوني يوضح أن أي حدث تواصلى يضيف خبرات تواصلية إلى كل الأطراف. ويمكن تمثيل هذا النموذج التواصلى بالشكل التخطيطى التالى:



شكل (٢٤) نموذج دانس الحلزونى فى التواصل.

وإذا كان التسليم بأن عملية التواصل أحياناً تكون معقدة ويصعب فهمها إلا أنه ثمة درجة من الثبات لبعض عناصر التواصل يمكن الإعتماد عليها في فهم هذه العملية كتحديد: المرسل والمستقبل وماهى الرساله وكيف تنتقل سمعياً أم بصرياً وإلى ما إنتهت إلى غير ذلك من عناصر يمكن تحديدها والاستفادة منها فى نجاح عملية التواصل. فالتواصل وجهاً لوجه فى بعض المواقف يكون أفضل من غيره وهكذا.

٨- نموذج أسفيروس Asferos:

يركز هذا النموذج على العملية التواصلية كظاهرة اجتماعيه تقوم على التفاعل الذي يتحقق بين الأفراد ،وعلى أنه إذا كان هدف التواصل هوزيادة تماسك المجتمع وتحويله إلى وحدة اجتماعية متكاملة،فان الوسيلة إلي ذلك ـ سواء أخذت شكل التعبير الظاهري مثل الكلام أوغيره ـ ليست هي العنصر المهم،وإنما المهم هنا هوالحقائق الكامنة وراء تلك الأساليب التعبيرية؛ على أساس أن ظاهرة التواصل الاجتماعي هي القوه الدينامية في المجتمع، لقيامها على الأخذ والعطاء، أي على تبادل الإرسال والاستقبال بين جميع اطراف التواصل.

لذلك فالتواصل وفقا لهذا النموذج ينبغي أن يقوم على التفاعل الحر بين كل الأفراد، مع مراعاة عقلية الفرد واتجاهاته. ومن ثم فإن نموذج أسفيروس يتضمن العناصر التواصلية التالية:

أ- المرسل: سواء كان فرداً أوعدة أفراد.

ب- الرسالة: وهى التعبير الموضوعي المعبر عن عقلية الفرد وميوله واتجاهاته.

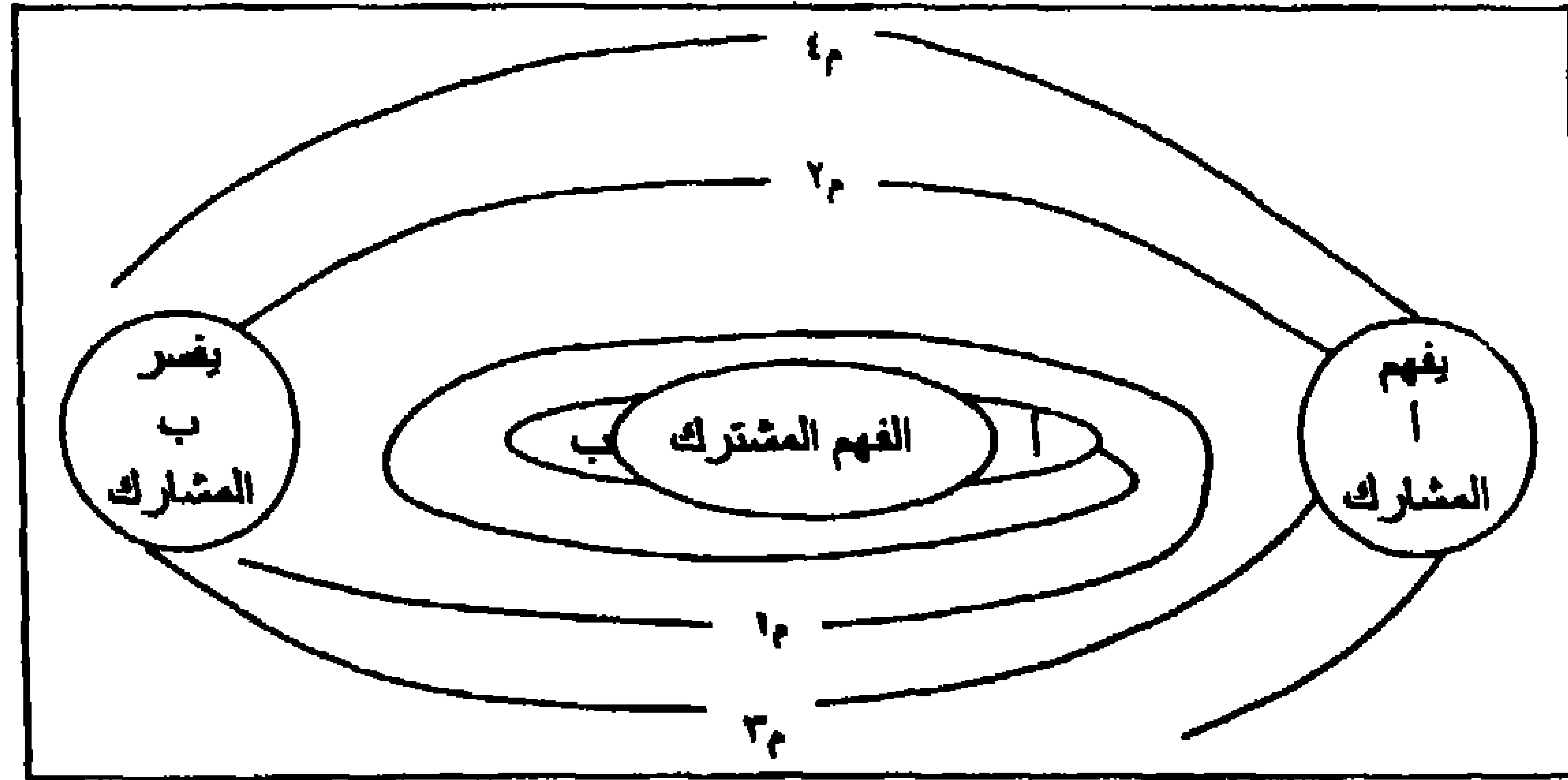
ج- المستقبل: سواء كان فرداً أوعدة أفراد.

د- وسائل التواصل المختلفة وبكافة أنواعها.

٩- نموذج روجرز وكنكيد (Rogers & Kincaid, 1981):

هو النموذج التواصلى المعروف بنموذج التلاقي حيث يركز على أهمية المعلومات والطريقة التي تربط الأفراد في شبكات اجتماعية. فالتواصل عندهما يعنى العملية التي ينتج فيها الأفراد معلومات متبادلة، ليصلوا بذلك إلى فهم مشترك وهذه العملية الدائرية تستدعى إعطاء معان للمعلومات المتداولة بين اثنين أواكثر من الأفراد أثناء تحركهم نحوالتلاقي. وهذا يدعوأن يتجه فردان أوأكثر إلى التحرك تجاه بعضهما، وأن يتحدا في رأي أومصلحة مشتركة؛ فكل منهما له ماض يفكر فيه، وتأتيه مؤثرات تستثيره كي يتفاعل ويتقدم نحوالفهم والتفسير.

هذا، ويمكن تمثيل الموقف التواصلى وفقا لهذا النموذج، من خلال الشكل التخطيطى التالى:



شكل (٢٥) نموذج التواصل لروجرز وكنكيد.

فالتواصل هنا فى هذا الشكل التخطيطى هو إرسال واستقبال الرسائل بين فردين، يهدفان إلى فهم مشترك للموضوع، والتواصل عملية تفاعلية وليست حدثاً واحداً. ويتضح من الشكل أن الفرد (أ) يبعث برسالة إلى الطرف (ب) الذى يحاول فهمها وتفسيرها بناءً على هذا الفهم ثم يعيد إرسالها إلى الطرف (أ) وهكذا كنوع من التغذية المرتدة المتبادلة. ويشير مؤلف الكتاب

إلى أن ذلـك التصـور للتواصـل يصـلح لمـن هـم دائمـى التواصـل والعـيش معـاً كالموظفين والزوجين وأعضاء الأسرة. ولا يصلح ولكنـه يحسـن أن يكـون فـى حالة التوصل العابر بين المسـافرين والمهـاجرين إذ يحـدث التواصل علـى نوع مـن الفهم على المستوى السطحى وليس الفهم المشترك على المستوى العميق.

١٠- نموذج وود Wood (٢٠٠١):

حيث حددت خمسة عناصرللعملية التواصلية، وهى:

- العنصر الأول: هو إنبثاق فكره أوخبره في عقل فرد (مرسل)، يحاول صياغتها في شكل يسمح بإرسالها إلى حيث يريد (مستقبل).
- العنصر الثاني: هو الصياغة اللفظية أوالتحديد الشكلي لتلك الفكرة أوالخبرة بشكل معين متعارف عليه لغوياً أوحركياً،أي في شكل ألفاظ أورموز مفهومه.
- العنصر الثالث: هو تفسير المستقبل لهذه الرسالة، سواء كانت ألفاظاً أوخبرة، ومحاولة إدراك معانيها وفك رموزها؛ وهنا تصبح الرسالة واضحة للفرد.
- العنصر الرابع: هو إستجابة المستقبل لهذه الرسالة إيجابياً أوسلبياً، بحيث يتم التحقق علي وجه إليقين من مدى قبوله أورفضه لتلك الرسالة.
- العنصر الخامس: يتمثل في التغذية المرتدة من المستقبل إلى المرسل، كنتيجة التأثر بالرسالة.

ويذكر وود (Wood, 2001: 23 - 29) أن العناصر الخمسة السابقة ليست سـاكنة، وإنمـا تتميـز بالديناميكيـة، الـتي تجعـل مـن الصـعب تجسـيدها أوتحديـدها في ألفـاظ. كمـا تتميـز بأنهـا ليسـت لهـا بدايـة ونهايـة معينـة، لأنهـا تسري سريان الدم في داخل الإنسان.

١١- نموذج روجرز (Rogers, 2003):

وحُددت روجرز (Rogers, 2003: 163) فيه ستة عناصر للعملية التواصلية، وهى كالآتى:

١- المرسل: وهو الفرد الذي تصدر عنه الإشارة أوالتصرف السلوكي.

٢- المستقبل: وهو الذي يتعدل سلوكه ويستجيب بفعل هذه الإشارة.

٣- مضمون الرسالة: وهو المجموعة الكاملة للإشارات والسياقات البيئية.

٤- قنوات التواصل: وهي المسالك التي من خلالها تصل الإشارة، مثل اللمس وغيره.

٥- وظيفة التواصل: وهو العنصر الأكثر صعوبة في تحديده بدقه، إذ هوالنشاط الخلفي لقناة التواصل والمرتبط بالفعل والتصرف.

٦- السياق: وهو الموقف أوالظرف الذي تصدر فيه التصرفات السلوكية ؛ويتم فيه الاستجابة لها.

وبعد هذا العرض لبعض نظريات التواصل، يستخلص مؤلف الكتاب ما يلي:

أ- أن كل النظريات تناولت مواقف التواصل من خلال مرسل ومستقبل ورسالة.

ب- أضافت نظرية "شانون وويفر" أهمية الإنتباه ومراعاة مصادر التشويش والضوضاء، والتأكد من صحة المعلومات، وإهتمت كذلك بالإشارات غير اللفظية.

ج- أكد نموذج" شرام" على أهمية الخبرة كجسر للترابط بين المتواصلين.

د- أكد "كولن" في نموذجه على التواصل كدورة تواصليه غير خطية.

هـ- تميز نموذج "بيرلو" بالعمق، فى أنه أشار إلى أن المعاني موجودة في الناس وليس في الكلمات.

و- أوضح نموذج دانس الحلزوني أمرين هامين، وهما: تعقد عملية التواصل بما يبدو في ديناميتها، والتغير السريع المتلاحق الذي لا ينتهي فى العملية التواصلية.

ز- أما النموذج الاجتماعي لأسفيروس، فقد ركز على بعد هام، يتمثل في عمليه التفاعل الاجتماعي، وتأثيرها في اكتساب وتعديل السلوك، بما يفيد ذوى صعوبات التعلم.

م- وأخيراً يضيف نموذج روجرز وكنكيد تأكيداً على كون التواصل عملية تتابعيه، وليست حدثاً واحداً، بل تستمر العلاقة التواصلية بين الأفراد في إطار عمل وفهم مشترك بينهم.

أهمية مهارات التواصل الاجتماعي:

يستهل مؤلف الكتاب الكلام هنا بما قاله وود (Wood, 2001) من أن "حرية بنى آدم هي حريته في أن يتواصل "Freedom To Communicate"؛ وبما قاله هارتلى (Hartley, 1993) من أن "أي شيء نفعله مع الآخرين يتضمن بالضرورة تواصلاً من نوع ما." (Hartley, 1993, p. 1)، وبما قاله فتحي يونس وآخرين (٢٠٠٤) من أن "التواصل هو وسيله الإنسان الأساسية للحياة على هذه الأرض، ولخلافة الله سبحانه وتعالى فيها".

ولأن التواصل الاجتماعي عملية مؤثرة في المجتمع كله، أكدت وود(Wood, 1982: 5 – 8) على أن "التواصل يمثل قوة أساسية في توجيه الناس والتحكم فيهم؛ فالتواصل الفعال ربما هوالعملية الهامة والوحيدة لتأسيس علاقات اجتماعية جيدة. فلكي ننمى العلاقات الاجتماعية، فنحن في حاجه لأن ننمى مهارات التواصل. والتواصل الجيد له تأثير كبير على جودة الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية فلا نجاح بغير تواصل".

والتواصل الاجتماعي كما بين حمدان فضة (١٩٩٩: ٢٦٢) لا ينفصل بحال من الأحوال عن الهدف الرئيسي للتربية، وهو"إنماء الشخصية بمختلف جوانبها سواء كانت التربية في إطار الأسرة، أوإطار المؤسسات التعليمية؛ فإن الهدف هوإنماء شخصية الطالب القادر على التواصل مع ذاته أولاً ومع الآخرين ثانياً تواصلاً بدنياً وعقلياً ووجدانياً واجتماعياً وخلقياً. فتنمية القدرة على التواصل لدى الفرد إنما تجمع بين طياتها كافه الأهداف العامة والخاصة للتربية".

وكما يقول شابيروا (٢٠٠٢: ٣٧٠) فإن حديث الشخص عما يختلج في ذاته، هوالطريقة المثلي لفهم عواطفه والتحكم فيها. فمقدرة الطفل علي أن يحول عواطفه إلي كلمات، يعتبر جانبا ضرورياً بالنسبة له لإرضاء احتياجاته الأساسية. ففي داخل الأسر التي يكبت أفرادها مشاعرهم، ويتجنبون التواصل العاطفي، يصاب الأطفال "بالخرس الشعوري". بينما يصرح الطب النفسي بأن الناس يستطيعون تعلم لغة العواطف في جميع الأعمار، مثلها مثل أية لغة أخرى. فالأشخاص الذين يتحدثون عن عواطفهم بالتفصيل الدقيق هم الأشخاص الذين تعلموا لغة العواطف في سن صغيرة".

وقد بينت زينب شقير (٢٠٠١: ١٢) أهمية التواصل الاجتماعي في نقطتين هما:

أ- إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد مثل الحاجة إلى النجاح والتوافق والتواجد الاجتماعي، والحاجة النفسية إلى التقدير الاجتماعي.

ب- تنمية الهوية النفسية - الاجتماعية للفرد. فكلما كان الفرد علي وعي بأساليب ومهارات التواصل، وبكيفية تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، كلما تنوعت فرص الحياة الاجتماعية، والنجاح الاجتماعي، ومن ثم تحقيق الذات وأوضح محمد أبوحلاوة (٢٠٠١: ٩١) أهمية التواصل الاجتماعي علي النحو الآتي:

أ- أن النمو والتقدم المعرفي والاجتماعي والأكاديمي للطفل يتوقف علي كفاءة ومستوى مهارات التواصل الاجتماعي؛ مما يستدعي التدخل ببرامج ومداخل تنمية لتحسين قدرات الطفل.

ب- أن القدرة علي التواصل الاجتماعي الإيجابي الفعال، هي المحدد الاساسى لما يطلق عليه نوعيه أوجوده الحياة A quality of life ؛ والتي يتحصل الإنسان من خلالها علي الإحساس بالجدارة والكفاءة والقيمة الذاتية. ويحول أي قصور في هذه المهارات دون مشاركة الطفل في أنشطة الحياة إليومية، بما تطرحه من خبرات ومواقف واحداث تفاعل اجتماعي.

ج- أن التواصل الإيجابي الفعال يعطي الطفل الفرصة لتكوين صورته عن ذاته. أي أن هويته تتشكل ويعاد تشكيلها من خلال التواصل الاجتماعي؛ فالطفل يدرك ذاته من خلال ردود أفعال الأشخاص الآخرين تجاهه.

د- أن القصور في مهارات اللغة والتواصل لدي الطفل يترتب عليه مواجهته لمشاكل وصعوبات في التفاعل مع الأقران، وبالتالي تعرضه للرفض وعدم التقبل، مما يؤدي إلى العديد من الأعراض البدنية نفسية المنشأ، مثل الصداع،وآلام المعدة،والعديد من الأعراض الدالة علي سوء التوافق النفسي والاجتماعي، مثل: القلق،وتدني أوانخفاض تقدير الذات،وتجنب المدرسة.

وأوضحت آمال باظه (٢٠٠٣: ١١ ـ ١٢) أهمية عملية التواصل فيما يلي:

أ- يستطيع الفرد إشباع حاجاته الأساسية البيولوجية والنفسية من خلال عملية التواصل؛ التي تبدأ بعلاقة الطفل بأمه للحصول علي الغذاء والأمن النفسي في وقت واحد،ثم تتطور عملية التواصل مع كل أفراد

الأسـرة، وبعد ذلـك تتسـع دائـرة العلاقـات الاجتماعيـة خـارج الأسرة، وتتكون الصداقات والجماعات.

ب- يستطيع الفرد تحقيق مشاعر الانتماء لجماعة ما، أو لمجتمع ما، من خلال عملية التواصل.

ج- تمكن عملية التواصل الفرد من تحقيق ذاته وتأكيدها في تفاعله مع الآخرين، من خلال التعبير عن ذاته ومشاعره واحتياجاته وقيمه واتجاهاته.

د- يؤدى نجاح التواصل مع المجتمع المحيط بالفرد إلى تخفيف التوتر، وإلى الإنسجام في العلاقات الاجتماعية مع المحيطين به.

هـ- ينمي التواصل المهارات اللغوية المسموعة والمقروءة، وأيضا المهارات الاجتماعية.

و- ينمي التواصل العمليات العقلية الأساسية، كالإدراك والانتباه والتفكير والتخيل والتذكر؛ فضلا عن كون هذه العمليات أساسية في حدوث التواصل الجيد. فقد عمدت دراسات عديدةإلى تنمية مهارات التواصل، وأدى ذلك في غالبيتها إلى التأثير إيجابياً علي العمليات العقلية السابقة.

والتواصل علي حد تعبير مختار عبدالجواد (١٩٩٧: ٢٣٥) بمثابة الوسيلة لكل المكتسبات المادية والمعنوية التي يحققها ذووالإحتياجات الخاصة. وهم يشاركون في علاقات مع غيرهم وفقًا لحالاتهم، لأنهم لا مفر يحتاجون إلى أداة تعينهم علي تحقيق التواصل الاجتماعي الفعال، حتى يظفروا بتلك المكاسب، ويشبعوا تلك الحاجات. فالطفل يحتاج إلى أن يوضع علي أول عتبات أومدارج التواصل الصحيح الذي يؤهله لممارسة الحياة بأسلوبها الصحيح.

وقد بين أشرف عبدالقادر (١٩٩١: ٢٧) أهمية التواصل غير اللفظى على وجه الخصوص، موضحاً أن التواصل قوة هامة ومسيطرة في تبادل المعاني في

السياقات البينشخصية، كما أن تبادل المشاعر والإنفعالات يتم بشكل أكثر دقة، وخإلية بشكل نسبى من الخداع، والتشويه عن طريق التواصل غير اللفظي بأكثر منه عن طريق التواصل اللفظي، فالإشارات غير اللفظية يمكن استخدامها لتحديد كل من مستوى ثقة الفرد بنفسه ومستوى استجابته، ويعتبر ذلك من الأمور اللازمة لتحقيق التواصل الناجح. واستند أشرف عبدالقادر فى تأكيد ذلك على قول فرويد: "من كان له عينان ليرى، وأذنان ليسمع، فإن بوسعه أن يوقن بأنه ما من فانٍ بقادر على أن يطوى سره؛ فإن صمتت شفتاه ثرثر بأطراف أصابعه".

لا غرو إذاً أن يكون للتدريب علي مهارات التواصل الاجتماعي تلك القيمة الفعلية الفعالة. إذ تنقل الطفل من أعماق الشخصية وحاجاتها إلي أفق الحياة الاجتماعية الواسع، ومن الكفاءة الشخصية إلي جودة الحياة. وبات من المؤكد أن الإفتقار إلي تلك المهارات يكون بمثابة عقبة كؤود تحوّل حياة الفرد إلى سلسلة من الاضطرابات التي لا تنتهي وهنا تغدو السيكودراما، حين استطلاع آفاقها مغيثاً لهؤلاء الأطفال بما تقدمه من خطوات نحوالتواصل الفعال.

نمو وتطور مهارات التواصل:

يعتبر التواصل اللمسي أول أشكال التواصل، يبدؤه الطفل مع أمه ومع الأشياء المحيطة به. وينموهذا الشكل من التواصل مع الإنسان ويتحدد من خلال السياق الثقافي الذي يعيش فيه، ويشترك هذا التواصل مع التواصل اللغوي، ويظهر علي سبيل المثال في كيفيه اللمس، وتحديد أجزاء الجسم الملموسة، كما في المصافحة باليد، والقبلة علي أجزاء معينه من الجسم، والعناق وأشكاله.(كريم زكى، ١٩٩١: ٢٧).

ويبين محمد أبوحلاوة (٢٠٠١: ٩٤) أنه غالباً ما تظهر لدي الطفل العديد من مهارات التواصل الاجتماعي بعد مرحله الرضاعة، لإتساع شبكه العلاقات

الاجتماعية ، ويستخدم اللغه لتنظيم أنشطه اللعب. وبدخول الطفل المدرسة يستطيع الاستخدام الوظيفي الفعال لمهارات التواصل غير اللفظي، وتتطور لديه بصورة كبيرة مهارات التحدث والاستماع، ويستجيب بصوره أكثر فاعليه للتغذية الراجعة اللفظية مثل الأسئلة، ويقوم بتعديل استجاباته، وكلامه بناءً علي حاجات المستمعين.

وتتسع بالفعل دائرة التواصل الاجتماعي للطفل، من جماعات الأقران وزملاءه الجدد في الحضانة والمدرسة والجيران وفي طبقته الاجتماعية، وتنموالصداقة ويبدأ التنافس ويزداد التعاون نحوهدف واحد كما يتمثل في نشاط اللعب، وقد يظهر العناد والشجار والعدوان.

أما عن نمومهارات التواصل في مرحله الطفولة المتأخره- وهى المرحلة قيد الاهتمام فى هذه الدراسة ـ فيبين حامد زهران (١٩٨٨ : ٢٧٣) أنه في هذه المرحلة يزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران علي أشده،ويشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك. ويستغرق العمل الجماعي والنشاط الاجتماعي معظم وقت الطفل. ويفتخر الطفل بعضويته في جماعه الرفاق،ويسود اللعب الجماعي والمباريات. ولكي يحصل الطفل علي رضا الجماعة وقبولها ، نجده يساير معاييرها ويطيع قائدها. ويواكب زيادة تأثير جماعه الرفاق نقص تأثير الوالدين بالتدريج،وبرغم كون الطفل وديعاً في حضرة الضيوف والكبار، إلا أنه يلاحظ نقد الطفل لتصرفات الكبار حتى ليقال أنه ينقد كل شئ وكل فرد ، وتضايقه الأوامر والنواهي، ويثور علي الروتين.

وتنمو فرديه الطفل وشعوره بفردية غيره من الناس، ويزداد الشعور بالمسئولية والقدرة علي الضبط والسلوك. وتتغير الميول وأوجه النشاط الطفلية إلى الاستقلال وحب الخصوصية.

ويتضح التوحد مع الجماعات أوالمؤسسات، فيفخر الطفل بفوز فريق مدرسته في مباراة أومسابقه. وفي مرحله الطفولة المتأخرة يبتعد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر،ويظل الحال هكذا حتى المراهقة، وتكون التواصلات الاجتماعية بين الجنسين مشوبه بالفظاظة ونقص الاستجابة والمضايقات والخجل والانسحاب، ولكن يلاحظ أن جماعات البنين أكبر عدداً من جماعات البنات.(حامد زهران، ١٩٨٨: ٢٧٤)

ويرى مؤلف الكتاب أنه إذا كان مسار النمو لهذه المهارات يعتمد علي الخصائص الفردية لكل طفل،وعلى البيئة الاجتماعية الأسرية والمدرسية التي يعيش فيها، فإنهاخصائص وظروف تختلف بين هؤلاء الأطفال جميعًا، إلا أنه يمكن مراعاة ذلك فى إطار التعلم وإثراء الخبرة واكتساب السلوكيات الصحيحة، بما يدفع نحو الإهتمام والتدخل ببرامج تضع هذه الأمور في الحسبان، وتسعي جاهدة لمساعدة هؤلاء الأطفال بصفة عامة، والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص. وهذا ما أكده مختار عبدالجواد (١٩٩٧: ٢٣٥) بقوله أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم أحوج ما يكون إلى تفعيل أساليب التواصل لديهم، ووفقا لخصائصهم،وباستخدام الأساليب المناسبة بما يحقق رعايتهم وهي:

أ- وضع الطفل علي عتبات أومدارج التواصل الصحيح والذي يؤهله لممارسه الحياه بأسلوبها الصحيح.

ب- تلافي زيادة الأخطار الناتجة عن إهمالهم وعدم تصحيح المسار لهم.

قياس مهارات التواصل الاجتماعي:

يعد القياس الدقيق المعتمد علي مقاييس صادقة وثابتة لمن الأهمية بمكان، وصولاً إلي التشخيص الجيد، ومن ثم التدخل العلاجي المناسب.

وقد حظيت عملية قياس مهارات التواصل بإهتمام بالغ، منذ السبعينات من القرن العشرين؛ حيث ظهرت إصدرات عديدة تتناول وصف وتفسير الطرق المقننة لقياس مهارات التواصل، مثل إصدارات الجمعية الوطنية للتواصل National Communication Association بالولايات المتحدة الأمريكية عام١٩٧٨. وقد خلصت الجمعية ـ بعد مراجعة العديد من الدراسات والمؤتمرات ـ إلى عدد من المحكات التى ينبغى مراعاتها عند قياس مهارات التواصل الاجتماعي، وهى كالآتى:

أ- المحكات العامة:

حيث ينبغى أن تنطلق عملية قياس التواصل الاجتماعي من إعتبارها كفاءة كليه تتكون من مجموعه متفاعلة من الأبعاد ؛ومن ثم ينبغى أن تؤكد مقاييس التواصل على قياس الأبعاد الآتية:

١- المعرفة Knowledge: أي فهم عمليه التواصل، وديناميات الحدث التواصلي.

٢- المهارات Skills: وهى المهارات التي تتعامل مع رصيد الفرد من مهارات التواصل والأداء الفعلي لهذه المهارات في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي.

٣- الإتجاهات Attitudes: وهى التي تتعامل مع قبول الفرد أورفضه للدخول في علاقات تواصل اجتماعي مع الآخرين، ورغبته أوعدم رغبته في ذلك التواصل.

ولما كانت عمليه التواصل عمليه اجتماعيه، فلابد من أخذ أحكام القائم بالقياس وانطباعات الأشخاص الذين يشملهم الحدث التواصلي في الاعتبار، مع التأكيد على أسلوب التقرير الذاتي للفرد موضع القياس. والتركيز على مهارات التحدث والاستماع باعتبارها المحور الأساسي لمهارات التواصل الاجتماعي. وأن يؤخذ في الاعتبار التأثيرات المحتملة للإعاقات المختلفة على مهارات التواصل، عند الحكم على الكفاءة التواصلية للأفراد.

ب ـ محكات صياغة محتوى القياس:

بمعنى مراعاة قياس الجوانب اللفظية وغير اللفظية للتواصل، مع تحديد مستوى الكفاءة في أكثر من موقف من مواقف التواصل. وأن تصف وتتعامل أدوات قياس التواصل الاجتماعي، مع مستويات الكفاءة التواصلية علي متصل الكفاءة/ عدم الكفاءة. وتعد قدرة المفحوص علي استخدام مهارات اللغة والتواصل في مواقف الحياة الطبيعية، هي نقطة الارتكاز الفعلية لتحديد مستوي الكفاءة التواصلية، وتتضمن مهارات التواصل هذه ثلاثة محاور أساسية، إتفقت عليها العديد من التوجهات المعاصرة لتضمين هذه الأبعاد في مقاييس التواصل الاجتماعي وهي:

١- المهارات المنتجة للغة Productive Language Skills: وهى المهارات التى تعبر عن مدي مناسبة الجملة اللغوية المستخدمة مع مقتضيات الموقف التواصلي، بأكثر من التأكيد علي مدي صحة الصياغة النحوية لهذه الجمل.

٢- مهارات اللغة الاستقبالية Receptive Language Skills: وهى المهارات التي تعبر عن مدى فهم الفرد لنوايا وأغراض المتكلم أوالكاتب، بأكثر من التأكيد على الإلمام بتفاصيل لا لزوم لها.

٣- مهارات اللغة التعبيرية Expressive Language Skills: وهى المهارات التى تعبرعن مدى نجاح المفحوص في نقل أفكاره ورغباته وحاجاته وانفعالاته إلى الآخرين، بغض النظر عن الكيفية التي تتم بها عملية النقل هذه.

وإذا كان الهدف من قياس مهارات التواصل هوتحديد أوجه القصور، تمهيدا لإعداد برامج علاجية أوتدريبية، فإن الأمر يتطلب إجراء ما يعرف بالقياس النفسي الشامل، الذى يتضمن محورين هما: خصائص الفرد، وحالته السلوكية الراهنة. وطبيعة وخصائص الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل، وما به من إمكانات أوعقبات تحول بين الطفل وبين التواصل الاجتماعي الفعال.

ويتطلب ذلك بدوره إجراء مقابلات مع الأشخاص المقربين للطفل، ومن هم على دراية به، فضلاعن إستخدام طرق متنوعة للقياس، بما فيها الملاحظة في مواقف التفاعل الاجتماعي الطبيعية.

وقد عرض فتحي الزيات (١٩٩٨: ٦٣٢ ـ ٦٣٧) إثنتين من الأساليب المستخدمة في تقييم إضطرابات السلوك الاجتماعي وهما: الأساليب السوسيومترية، وتقديرات المعلم، وبيانها كالتالى:

١- الأساليب السوسيومترية: وهى أساليب تعتبر فعالة في تحديد الأطفال المضطربين والمعزولين اجتماعيا، ولها عدة أشكال أهمها: ترشيحات الأقرانPeer Nominations، وتقديرات الأقران Peer Ratings، وتخمينات الأقران Peer Assessment وبناءً على ذلك يتم تخطيط العلاقات الاجتماعية (سوسيوجرام Sociogram) والذى يمثل صورة تخطيطيه مرنة لبيئة العلاقات الاجتماعية داخل المجموعة.

٢- تقديرات المعلم Teacher Ratings: فى هذه التقديرات يطلب من المعلمين تقييم الطلاب على أساس محأور وأهداف قوائم ومقاييس التقدير الاجتماعي، والتي حظيت باهتمام كبير خلال السنوات الأخيرة.

وعرضت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٣٧) إثنين من الاستبيانات السوسيومترية Sciometric Questionnaires المستخدمة لقياس العلاقات الاجتماعية، وهما:

١- الإستراتيجية السوسيومترية لترشيح القرين The peer Nomination Sociometric Strategy وفيها يطلب من كل طفلٍ أن يذكر أسماء من يحب مجالستهم بالترتيب أومن يحب أن يلعب معهم، أومن يختارهم في رحلة ما. وتكون النتيجة بحساب عدد التلاميذ الذين اختاروا طفلاً معيناً، أورفضوا طفلاً معيناً.

٢- طرق القائمة والتقدير The Roster & Rating Methods: في هذه الطريقة، يقدم للأطفال قائمة مرتبة أبجديا بأسماء كل زملاء الفصل، ويطلب منهم أن يقيموا علي مقياس مدرج من (١ — ٥) درجات، إلي أي مدي يرغبون في العمل أواللعب مع الطفل. حيث تشير الدرجات المنخفضة إلى عدم الرغبة في اللعب أوالعمل.

ويـرى مؤلـف الكتـاب أن هـذه الأسـاليب المسـتخدمة مفيـدة في تحليـل العلاقـات الاجتماعيـة، وتحديـد الشـخص المرغـوب مـن الشـخص المنبـوذ، هـي أساليب ملائمة أيضاً فى قياس مهارات التواصل الاجتماعى، باعتبارها نتاجاً لتلك العلاقات الاجتماعية.

معوقات التواصل الاجتماعي:

هناك عوامل كثيرة تمثل معوقات وعقبات تحول دون إمكانية تحقيق التواصل بفاعلية ومن العوائق التي تؤثر في نجاح عملية التواصل ما يلي:

أ- عدم القدرة على التعبير بوضوح عن معنى مضمون الرسالة نتيجة افتقاد الخلفية السليمة من التعليم والثقافة التي تمكن من نقل المعنى بصورة واضحة وسهلة سواء شفاهة أو كتابة.

ب- عـائق الحالـة النفسـية لمسـتقبل الرسـالة ومـدى اسـتعداده لتقبلـها وهـذا يتوقف على رد الفعل الايجابي الذي يستفاد منه.

ج- ميـل الأفـراد إلى رفـض الأفكـار الجديـدة وخاصـة إذا تعارضـت مـع معتقداتهم.

د- التظاهر بفهم المعلومات المعروضة من جانب المرسل.

هـ- سـوء العلاقـات وفقـدان الثقـة بـين بعـض المستويات المشـتركة في عمليـة التواصل.

وممـا سـبق يـرى مؤلـف الكتـاب أن عمليـة التواصـل تعـد ضـرورة مـن ضروريات الحياة، فالتواصل أساسي وهـام، لأن المجتمع الإنسـاني سـواء كـان بدائيا أو متحضرا يقوم على مقدرة الإنسـان على نقل نواياه ورغباته ومشاعره ومعلوماته وخبراته إلى الآخرين، كما أن التواصل يزيد من فرص الفرد في البقـاء والنجـاح والـتحكم في الظـروف المحيطـة بـه في حـين عـدم المشـاركة والتواصل يعتبر نقصاً سيكولوجياً واجتماعياً خطيراً.

الباب الثالث

بعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية

الفصل الحادي عشر

القلق الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

تتميز الحياة المعاصرة بزيادة معدلات القلق إلى الحد الذي يطلق فيه العلماء على العصر الذي نعيشه عصر القلق وللقلق في علم النفس الحديث مكانة بارزة، فهو العامل المركزي في علم الأمراض النفسية، والعرض الجوهري المشترك في الاضطرابات النفسية بل وفي أمراض عضوية شتى. ويعد القلق محور الغضب وأبرز خصائصه وأكثر فئاته شيوعاً وانتشاراً، إذ يكون ٣٠- ٤٠٪ من الاضطرابات العصابية.

وأصبح القلق حجر الزاوية في كل من الطب السيكوسوماتى والطب النفسى، وعلى ذلك تعد دراسة القلق مدخلاً أساسياً لفهم اضطرابات الشخصية وعلم النفس المرضى.

وقد انتشرت في العصر الحالي أمراض جسيمة خطيرة تؤدى بحياة الكثيرين مثل أمراض السرطان وضغط الدم وغيرها وقد ذهب العلماء في تفسير هذه الظاهرة مذاهب شتى غير أنهم لم يجدوا لها تفسير سوى أنها وليدة القلق والتوتر الانفعالى الناشئ عن أنواع الصراعات المختلفة.

مفهوم القلق:

يمثل القلق مكانة هامة وأساسية في التحليل النفسي، فيعرفه أتوفينخل (١٩٦٩: ٤٥ – ٤٦) بأنه خوف من معاناة حالة صدمية، ومن احتمال انغمار انتظام الأنا بالإشارة وأشار إلى أن القلق الأولى أو الصدمى يحدث بصورة إلية ويتبدى في صورة ذعر، وتعانيه الأنا في سلبية، ويمكن فهمه من ناحية على أنه الأسلوب الذي يترجم به عن نفسه توتر غير مسيطر عليه، ومن ناحية أخرى على أنه تعبير عن إفراغات نمائية.

ويذكر أحمد عبدالخالق (١٩٨٧ : ٢٧) أن القلق هو انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد، وعدم راحة واستقرار وهو كذلك إحساس بالشد والتوتر، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية وغالباً ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل المجهول. كما يتضمن القلق استجابة مفرطة، لمواقف لا تعنى خطراً حقيقياً، والتى قد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية، ولكن الفرد الذي يعانى من القلق يستجيب لها غالباً كما لو كانت ضرورات ملحة، أو مواقف تصعب مواجهتها.

أما فرج طه وآخرين (١٩٩٢ : ٣٠٤) فإنه يؤيد الترجمة لكلمة Angest الألمانية بمعنى الحصر أفضل وأقوى من القلق، ويرى أن الحصر هو حالة من الخوف والتوتر والقلق تصيب الفرد، وهو حالة من الانغمار نتيجة الإثارة أو حالة من الهول في بعض الأحيان بقدر ما هو إشارة إنذار.

كما يعرفه عبدالمنعم الحفنى (١٩٩٤ : ٥٨) بأنه شعور بالخوف والخشية من المستقبل دون سبب معين يدعو للخوف، أو هو الخوف المزمن، فالخوف مرادف للحصر، إلا أن الخوف استجابة لخطر محدد، بينما الحصر استجابة لخطر غير محدد، وطالما أن المصدر الحقيقى للخطر غير معروف للشخص العصابى، فإن استخدام الحصر يقتصر على المخاوف العصابية.

ويتفق ذلك مع ما ذكره عزيز حنا وآخرين (١٩٩١ : ٢٩٥ – ٢٩٦) في الفرق بين القلق والخوف والفوبيا، فإن القلق خبرة انفعالية مؤلمة تنتج من منبهات داخلية أو خارجية ويتحكم فيها الجهاز العصبى، والقلق مرادف الانفعال الخوف، وعلى الرغم من أن كلمتى الخوف والقلق غالباً ما يتم استخدامها بصورة تبادلية وأن ردود الأفعال البدينة إزاء القلق والخوف تتشابه إلى حد بعيد على الرغم من كل هذا فإن الخوف يعد رد فعل انفعالى إزاء خطر نوعى حقيقى (في حالة الخوف) أو غير حقيقى (في حالة الخواف أو الفوبيا) بينما يكشف القلق عن إحساس تشاؤمى عام بهلال محدق وشيك

الوقوع، ويعد الخوف رد فعل وقتى إزاء خطر يقوم على أساس تقدير المرء لقوته تقديراً منخفضاً بالقياس إلى قوة الخطر الذي يتهدده، أما القلق فهو عام ودائم، ويتسم بإحساس ليس له هدف أو موضوع نوعى بعينه، دائماً يعكس ضعفاً عاماً وإحساساً بعدم الكفاءة والعجز، فالقلق يمثل ضياع قيمة الذات كما أنه يمكن أن يشل حياة المرء.

كما يعرفه أحمد عكاشة (١٩٩٨: ١١٠) بأنه شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الاحساسات الجسيمة خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ويأت في نوبات متكررة، مثل الشعور بالفراغ في المعدة أو السحبة في الصدر أو ضيق في التنفس أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع أو كثرة الحركة ... الخ.

بينما يميز سبيلبرجر Spielberger بين مفهومين للقلق وهما حالة القلق Anxiety state وسمة القلق Anxiety trait ويرى أن حالة القلق هى استجابة انفعالية غير سارة تقسم بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشية والعصبية والانزعاج، كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتى (الاتونومى) وزيادة تنبيهيه.

أما سمة القلق فتشير إلى استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد. وعلى الرغم من تمييز هذا الاستعداد بقدر أكبر من الاستقرار بالمقارنة إلى حالة القلق فإن هناك فروق فردية بين الأفراد في تهيئتهم لإدراك العالم بطريقة معينة باعتباره مصدراً للتهديد والخطر، وفي ميلهم إلى الاستجابة للأشياء بأسلوب خاص يمكن التنبؤ به، ولا تظهر سمة القلق مباشرة في السلوك، بل قد تستنتج من تكرار ارتفاع حالة القلق وشدتها لدى الفرد على امتداد الزمن. (أحمد عبدالخالق، ١٩٨٧: ٢٩)

بينما يرى مؤلف الكتاب أن القلق هو الاستجابة الشرطية للألم كما أنه يعتبر صورة من صور الخوف يكون مصدرها:

أ- داخلياً: مرتبطاً بالحاجات البيولوجية المتعددة.

ب- خارجياً: يرتبط بالمثيرات التى تسبب الضرر.

كما يرى المؤلف أن القلق له القدرة على إحداث النشاط غير المستقر كما أن عناصر هذا النشاط التى تؤدى إلى خفض القلق تكتسب وتتعلم، ويعزو أصحاب نظرية المثير والاستجابة الذين يستمدون أفكارهم من التجارب العملية القلق إلى عملية تشريط حيث تقوم فيها المثيرات تقوم فيها المحايدة مقام العقاب أو الألم أو الخوف.

أنواع القلق:

يمكن أن يكون القلق شاملاً Pervasive بحيث يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد، وهائماً طليقاً Free _ Floating غير محدد الموضوع، ويسمى القلق العام. ولكنه – من ناحية أخرى – يمكن أن يكون محدداً Specific بمجال معين أو موضوع خاص، أو تثيره مواقف ذات قدر من التشابه كالامتحان والجنس ومواجهة الناس والموت.

وفي الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات العقليه (DSM IV, 1994: 225) يشتمل القلق على ست فئات فرعية وهى كما يلي:

١- المخأوف الغير طبيعية Phobia وتشمل على الخوف من الأماكن الواسعة والمفتوحة والمخأوف الاجتماعية والمخاوف البسيطة.

٢- الوسواس بالقهرى.

٣- الهلع.

٤- القلق العام.

٥- الانعصاب التالى للصدمة.

٦- القلق غير النمطي.

ويمكن لمؤلف الكتاب أن يتناول مفهوم القلق الاجتماعي كأحد أنواع القلق التي يعانى منها الأفراد ذوى صعوبات التعلم وذلك على النحو التالى:

يخلط الكثيرون ما بين القلق الاجتماعى والخجل، ويقاس القلق الاجتماعى من خلال عدة أبعاد ومنها تجنب التفاعل الاجتماعى أو الخوف من التقييم السلبى في مواقف المواجهة. ولذلك يرى ليرى Leary أن القلق الاجتماعى هو حالة تنتج عن التوقع أو الحدوث الفعلى للتقييم في مواقف التفاعل الشخصى المتخيلة أو الحقيقية شاملة قلق التفاعل وقلق المواجهة.

ويذكر أحمد عبدالخالق (١٩٨٧ : ٣٣) أنه يقصد بالقلق الاجتماعى قلق الحديث أمام الناس Public Speaking anxiety ويتصل هذا النوع من القلق بالمواقف الاجتماعية الخاصة بإلقاء الأحاديث أمام جمهور عام من الناس.

ويقصد بالقلق الاجتماعى هنا الخوف غير المقبول وتجنب المواقف التى يفترض فيها للفرد أن يتعامل أو يتفاعل فيها مع الآخرين ويكون معرضاً نتيجة ذلك إلى نوع من أنواع التقييم. فالسمة الأساسية المميزة للقلق الاجتماعى تتمثل فى الخوف غير الواقعى من التقييم السلبى للسلوك من قبل الآخرين. والتشوه الإدراكى للمواقف الاجتماعية لدى القلق اجتماعياً وغالباً ما يشعر الأفراد بأنهم محط أنظار محيطهم بمقدار أكبر بكثير مما يعنونه أنفسهم لهذا المحيط، ويتصورون أن محيطهم ليس له من اهتمام آخر غير تقييمهم المستمر وبطبيعة الحال فإنهم يتصورون دائماً أن التقييم لابد وأن يكون سلبياً. أما النتيجة فهى التضخيم الكارثى للعواقب الذى يتمثل مثلاً من خلال التطرف فى طرح المتطلبات من الذات بحيث يتحول أدنى خطأ يرتكبه الفرد إلى كارثة بالنسبة له تغرقه فى الخجل وتعزز ميله للانسحاب.

وتفرق المراجع المتخصصة بين المكونات التالية للقلق الاجتماعى:

- قصور فى مجال المهارات الاجتماعية.

- اتجاهات سلبية أو غير سوية للشخص تجاه نفسه.
- مركب من الخوف الاجتماعى والكف مصبوغ بدرجة عالية من المظاهر الانفعالية والفسيولوجية.

وهناك اختلاف فى تقدير نسبة انتشار المخأوف الاجتماعية فى المجتمعات الغربية، إذ تقدر النسبة بين ١.٢٪ و٢.٢٪ (انتشار ستة أشهر) فى الولايات المتحدة الأمريكية، ويشير الدليل التشخيصى والإحصائى الرابع DSM-IV إلى نسبة تقع بين ٣٪ و١٣٪ (انتشار مدى الحياة)، فى حين تبلغ نسبة القلق الاجتماعى بين ١٠٪ ـ٢٠٪ من اضطرابات القلق ككل وتزيد نسبة الانتشار بين النساء عن الرجال، غير أنه فى غالبية العينات الإكلينيكية تشير النتائج إلى تسأوى التوزع الجنسى أو غلبة نسبة الذكور عن الإناث وغالبية المرضى من العزاب أو من الأشخاص الذين لايمتلكون شريكاً ثابتاً ويقدر سن بدء الاضطراب بين سن ١٥ـ٢٠ عاماً، وهى المرحلة النمائية التى تواجه الفرد بمطالب جديدة، وتفرض عليه أدواراً حياتية مختلفة، وتتطلب من الفرد مزيداً من الاستقلالية والثقة، ويتحدث "راينكر" عن هذه المرحلة بصفتها "الطور الحساس" فى نشوء المخأوف الاجتماعية.(سامر رضوان، ٢٠٠١: ٤٨ـ٤٩)

ومن ناحية التصنيف المرضى يتم التمييز بين شكلين من المخاوف الاجتماعية، يسمى الشكل الأول بالخوف الاجتماعى الأولىPrimary الذى يتصف بحدوث ردود فعل الخوف فى مجال واسع من المواقف الاجتماعية، ويسمى الشكل الثانى الخوف الاجتماعى الثانوى Secondary حيث لايتصف هذا الشكل من المخاوف بالخوف من المواقف الاجتماعية فى حد ذاتها. وإنما يتميز بنقص فى المهارات الاجتماعية للشخص مما يؤدى إلى الخوف. والأشخاص من النمط الثانى لايعرفون مثلاً كيف يبدؤون محادثة أو ينهونها أو كيف يتصرف الإنسان فى موقف معين. ويعانون من مشكلات فى التعامل مع الآخرين ويظهر لديهم سلوك تجنب واضح للمواقف الاجتماعية. الأمر الذى

يقود إلى أن يعيشوا منعزلين وغير سعداء ومكتئبين والأشخاص من هذا النوع غالباً ما يكونوا خجولين جداً.أما الأشخاص الذين يعانون من الخوف الاجتماعى الأولى فيظهر القلق لديهم فى مواقف اجتماعية خاصة على الرغم من امتلاكهم للمهارات الاجتماعية اللازمة وليس بالضرورة أن يكون الخجل موجوداً لديهم. ويغلب أن تظهر لدى هؤلاء ردود فعل فسيولوجية واضحة عند مواجهتهم بالموقف المخيف بالنسبة لهم.

وبهذا المعنى يتحدث الدليل الأمريكى التشخيصى الرابع عن نوع خاص وآخر معمم من القلق الاجتماعى، مع الإشارة إلى أن النوع المعمم من القلق يشبه القلق الثانوى الموصوف أعلاه.

ولو حاولنا التفريق بين المستويات التى يظهر فيها القلق الاجتماعى لوجدنا– كما هو الحال بالنسبة للقلق واضطراباته بشكل عام – أن القلق الاجتماعى يظهر وفق ثلاثة مستويات هى:

١- **المستوى السلوكى**: ويتجلى فى سلوك الهرب من مواقف اجتماعية مختلفة وتجنبها كعدم تلبية الدعوات الاجتماعية والتقليل من الاتصالات الاجتماعية ... الخ.

٢- **المستوى المعرفى**: ويتمثل فى أفكار تقييمية للذات، وتوقع الفضحة أو عدم لباقة السلوك، والمصائب والانشغال المتكرر بالمواقف الاجتماعية الصعبة أو المثيرة للقلق، وعما يعتقده الآخرون حول الشخص نفسه، والقلق الدائم من ارتكاب الأخطاء ... الخ.

٣- **المستوى الفسيولوجى**: ويتضح من معاناة الشخص من مجموعة مختلفة من الأعراض الجسدية المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المرهقة بالنسبة له، كالشعور بالغثيان والأرق والإحساس بالغصة فى الحلق والارتجاف والعرق ... الخ.

وتترابط هذه المستويات مع بعضها بشكل وظيفى. فتوقع التقييم السلبى للسلوك الشخصى يقود إلى تنشيط ارتفاع فى الانتباه الذاتى يتجلى من خلال تكثيف ملاحظة الذات Self-Monitoring فالأشخاص الذين يعانون من قلق اجتماعى ينشغلون باستمرار بإدراك إشارات الأخطاء الممكنة والفشل والفضيحة ... الخ فى سلوكهم. ويقود هذا الإدراك إلى العزو السببى الخاطئ لأعراض القلق كدليل على التقييم السلبى من قبل الآخرين ex-Consequentia-Conclusion. وهذا بدوره يؤدى إلى ارتفاع حدة الإثارة الجسدية وتزايد فى أعراض القلق، التى يتم عزوها إلى التقييمات الاجتماعية. ويؤدى هذا العزو الخاطئ إلى الوقوع فى حلقة مفرغة تصعد فيها الإثارة الأولية والعزو الخاطئ بعضهما بإطراد وفق إلية تغذية راجعة إيجابية وصولاً إلى نوبة من الذعر أو الهلع.

أعراض القلق:

القلق المزمن المرتبط بأمراض جسيمة مزمنة مثل الإعاقات المختلفة له أعراض ومظاهر شتى تلحق بالجانبين النفسى والجسمى وكذلك يكون سبباً في ظهور أعراض سيكوسوماتية يتناولها المؤلف على النحو التالى:

أ- أعراض نفسية:

١- الخوف: يعد الخوف من أهم المظاهر النفسية التى يعانى منها مرضى القلق، فهو يخاف من كل شئ من المرض العضوى أو الموت، ولدى كثير من المرضى لا يتركز الخوف بوضوح حول موضوع بالذات ولكنه خوف غامض مجهول المصدر، ولا يتسبب الخوف في الشعور بالتوتر الداخلى، فيصف المريض نفسه بأنه يشعر بالتوتر وأنه غير قادر على الاستقرار نتيجة ضغط الأفكار المقلقة، إلى جانب فقد الثقة بالنفس وصعوبة اتخاذ القرارات.

٢- التوتر والتهيج العصبى: حيث يصبح المريض حساساً لأى ضوضاء وتبدو عليه سرعة التهيج والانزعاج أو الميل إلى القفز عند سماع الأصوات المفاجئة، ويفقد أعصابه بسهولة ولأتفه الأسباب وتبدأ الأم في ضرب وعقاب أولادها على أقل سبب ثم تندم وتبكى بعدها، ويثور الزوج على زوجته من إجابة عادية ويتهمها بأنها تعتدى على كرامته. وتصبح هذه الإثارة العصبية مصدراً للنزاعات العائلية بل وأحياناً ما تحطم الحياة الزوجية.

٣- عدم القدرة على التركيز وسرعة النسيان والسرحان مع الشعور بالاختناق، والصداع والإحساس بطوق يضغط على الرأس، ويكون ذلك مصحوباً أحياناً باختلال الأنية أى يشعر الفرد بأنه قد تغير عن سابق عهده وأن العالم قد تغير من حوله، ويبدأ يقلق على أتفه الأمور ويضخمها في رأسه.

٤- اضطراب النوم وفقدان الشهية للطعام مع فقدان الوزن والأرق الذي يتميز بالصعوبة في بداية النوم مع الأحلام والكوابيس المزعجة والاستغراق في أحلام اليقظة مما يجعل حياة المريض سلسلة من العذاب، إضافة إلى عدم القدرة على الاسترخاء والضجر وفقد الاهتمام ونقص الاستمتاع بالهوايات المحببة مع مشاعر مصاحبة بعدم الأمان وعدم الاستقرار، وشعور بالنقص وتجنب مواقف التنافس.

٥- شرب الخمر أو تناول العقاقير المنومة أو المهدئة كمحاولة من المريض للتخفيف من أعراض القلق مما يؤدى أحياناً إلى حالات إدمان إضافة إلى الاكتئاب والمخاوف الشاذة والسلوك العدوانى الذي يؤدى إلى التوتر الدائم والشعور بالتعب والإرهاق.

ب ـ أعراض جسيمة:

هى أكثر أعراض القلق النفسى شيوعاً حيث أن جميع الأجهزة الحشوية في الجسم متصلة وتتغذى بالجهاز العصبى اللاإرادي والذي ينظمه الهيبوثلاموس المتصل بمركز الانفعال، ولذا فقد يؤدى الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز وظهور أعراض عضوية في أحشاء الجسم المختلفة، بل وأحياناً يكبت المريض الانفعال ولا يظهر إلا الأعراض العضوية، وأهم هذه الأعراض ما يلى:

١- الجهاز القلبي الدورى:

هنا يشعر المريض بآلام عضلية فوق القلب والناحية اليسرى من الصدر بالنبضات في رأسه وفمه، مما يجعله في حالة ذعر من احتمال حدوث انفجار في المخ.

٢- الجهاز الهضمى:

من أهم الأجهزة المعبرة عن القلق النفسى ويكون في هيئة صعوبة في البلع، أو الشعور بغصة في الحلق أو سوء الهضم والانتفاخ وأحيانا الغثيان والقئ أو الإسهال أو الإمساك، وأحياناً مغص شديد وكذلك نوبات من التجشؤ تتكرر كلما تعرض الفرد لانفعالات معينة.

٣- الجهاز التنفسى:

وهنا يشكو المريض من سرعة التنفس والنهجان والتنهدات المتكررة مع الشعور بضيق الصدر وعدم القدرة على استنشاق الهواء، وأحيانا ما يؤدى على طرد ثانى أكسيد الكربون، وتغير درجة حموضة الدم وقلة الكالسيوم النشط في الجسم مما يجعل الفرد عرضة للتنميل في الأطراف وتقلص العضلات ودوار وتشنجات عصبية وأحيانا الإغماء.

٤- **الجهاز العصبى:**

ويظهر القلق هنا في شدة الانعكاسات العميقة عند فحص الجهاز العصبى للمريض مع أتساع حدقة العين، وارتجاف الأطراف، خصوصا الأيدي مع الشعور بالدوار والدوخة والصداع.

٥- **الجهاز البولى والتناسلى:**

يتعرض المريض إلى تكرار التبول والحاجة، وقد يكون ذلك مزعجا وأحيانا تناقص الاهتمامات الجنسية، وقد تحدث عنه لدى الرجال، وعدم انتظام الطمث أو البرودة عند النساء مع احتمال حدوث خلل في هذه الوظيفة.

٦- **الجهاز الحركى:**

تشيع أعراض الصداع وآلام الرقبة والظهر، مع سهولة حدوث التعب والضيق والتوتر في أية مجموعة من العضلات الهيكلية، ويمكن أن تحدث الرعشة والألم عند القيام بحركة، وربما يبرز عدم الاستقرار والرعونة في الإتيان بالحركات الدقيقة وعدم الثبات، ويمكن أن يظهر الصوت المرتجف المتقطع.

الجلد والحساسية:

تعرف الحساسية بأنها رد فعل تفاعلى نتيجة القلق والخوف والتوتر، ويمثل القلق عاملاً أساسياً في أسباب ونشأة الكثير من الأمراض الجلدية، ويقال أن الجلد يبكى وينتج عن بكائه عدد من الأمراض الجلدية مثل حب الشباب والإكزيما والارتكاريا والصدفية والبهاق وسقوط الشعر ... الخ.

نظريات تفسير القلق:

لقد تركز اهتمام التحليل النفسى على القلق بحسبانه الظاهرة المحورية في كل صراع إلا أن التحليل النفسى في دراساته المتتالية للقلق قد تنبه إلى

القلق السوى، ومع ظهور السلوكية التقليدية والسلوكية الحديثة اختفي الحديث عن الصراع وتركز الاهتمام على التشريطات المضادة ولكن ظل الاهتمام متركزاً على القلق العصابى يتحدثون عنه كمخاوف مرضية أو فوبيات، ومع العلاج الوجودي خاصة والعلاج الظاهرياتى عامة بدأ الاهتمام يتركز لأول مرة على القلق في صورته الأولية، وسوف يعرض مؤلف الكتاب فيما يلى لأهم النظريات النفسية المفسرة للقلق، وذلك على النحو التالى:

١- القلق في التحليل النفسي:

اهتم فرويد بدراسة ظاهرة القلق التى كان يلاحظها بوضوح في معظم حالات الأمراض العصابية التى كان يعالجها، ورأى من خلال تحليله لهذه الحالات وجود رغبة جنسية غير معقولة وخوف من العقاب، وهو عبارة عن الخوف من الخصاء. وقد أبدل هذا الخوف من الخصاء وحل محله الخوف المرضي. وتعرض فرويد إلى المقارنة بين القلق الموضوعي والقلق العصابى ومحاولة فهم العلاقة بينهما، واستطاع أن يجد هذه العلاقة في اعتبار كل منهما رد فعل لحالة خطر، فالقلق الموضوعي هو رد فعل لخطر خارجى معروف، أما القلق العصابى في المخأوف المرضية هو قلق الأنا من خطر حقيقى هو الخصاء، والخصاء هو العقاب الذي يتوقعه الطفل إذا استسلم لرغباته الجنسية الخاصة بعقدة أوديب ولذلك يقول فرويد "أن القلق العصابى هو رد فعل لخطر غريزي داخلي وما قد تؤدى إليه الرغبة الغريزية من أخطار خارجية".

وفي عام ١٩٣٢ اكتملت لفرويد صورته عن القلق، فأصبحت الأنا هى المقر الوحيد والمولد الوحيد للقلق، ويترتب على تميزه بين المنظمات الثلاث للجهاز التنفسى، أن يكون القلق الموضوعي السوى والقلق العصابى والقلق الخلقى، على الترتيب في تناظر مع علاقة الأنا بالواقع والهي والأنا العليا.

فالقلق كرد فعل للأنا ينذر إما بخطر داخلي من جانب الهي يطفح المكبوتات (قلق عصابى) ورد فعل هذا من جانب الأنا في حالة إشارة الإنذار بالخطر إنما هى صورة هينة من قلق الذعر تستأنسها الأنا في خدمة الدفاعات لمواجهة هذا الخطر، فإذا فشلت الأنا في المواجهة تفجر القلق غامراً أو تفجر القلق الخلقي في صورة شعور بالإثم أو شعور بالاشمئزاز والخزى.

أما أوتورانك ففي عام ١٩٢٣ ففي كتابه "صدمة الميلاد " يرى أن الإنسان يشعر في جميع مراحل نمو شخصيته بخبرات متتالية من الانفصال ويعتبر رانك أن الميلاد ، أول وأهم خبرة الانفصال تمر بالإنسان وتسبب له صدمة مؤلمة ، وتثير فيه قلقاً شديداً ، فانفصال الطفل عن الأم وخروجه من رحمها هو أول صدمة يعيشها ، ويصبح كل انفصال فيما بعد من أى نوع كان مسبباً لظهور القلق، فالفطام يثير القلق لأنه يتضمن انفصالا عن الأم (فقدان الموضوع). والزواج يثير القلق لأنه يتضمن الانفصال عن حياة الوحدة ، فالقلق إذن في رأى رانك هو الخوف الذي تتضمنه الانفصالات المختلفة.

أما عن الفرويديين الجدد فقد كانوا مختلفين بعض الشيء مع فرويد فقد ذكر الفرد أدلر أن القلق شأنه شأن بقية الأمراض العقلية والنفسية ينجم عن محاولة الفرد التحرر من الشعور بالدونية (النقص) ومحاولته الحصول على "شعور بالتفوق" فالنضال من أجل التفوق وتجنب الشعور بالنقص، هو المسئول عن القلق، فالإنسان عندما يشعر بالنقص فإن هذا الشعور يدفعه إلى الانطواء والبعد عن الناس وهنا يصبح كائناً غير اجتماعى ومن ثم يكون عرضه للقلق، حيث ينزع إلى محاولة التفوق للإفلات من شعوره بالنقص وهكذا يدخل دائرة القلق الدائم.

ويذكر سوليفان Sullivan أن القلق حالة نوعية للغاية تنشأ نتيجة لعدم القبول أو الاستجابة في العلاقات الاجتماعية. وهذا المفهوم يشير إلى نشأة القلق هى نتيجة للتفاعل الدينامي بين الفرد والمجتمع، كما يرى سوليفان أن الإنسان

السوى يتغلب على الشعور بالقلق عن طريق تدعيم أو تغذية الروابط الاجتماعية التى تربط الفرد بالأفراد الأخرين الذين يرتبط معهم بعلاقات مختلفة وأن الفرد يستطيع أن يتجنب الشعور بالقلق عند نجاحه في تقوية هذه الروابط الاجتماعية وعند نجاحه في تحقيق درجة معينة من الانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه. وفي ذلك يقول سوليفان: "نستطيع أن نرى أنفسنا كما يرانا الأخرون، ونستطيع أن نشعر بأنفسنا وأن نخبر بالآخرين من خلال شعورنا بهم".

ويعرف يونج القلق بأنه رد فعل يقوم به الشخص حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن شعور اللاشعور الجمعي، وبالرغم من أن يونج يعتقد أن الإنسان يهتم بتنظيم حياته على أسس معتدلة منظمة إلا أن الخوف من سيطرة اللاشعور الجمعي من الأسباب المهمة التى يعتبرها مهددة لحياته وبالفعل تؤدى إلى استجابة القلق.

٢- القلق في المدارس السلوكية:

أ- المدرسة السلوكية التقليدية:

ينتمى هذا التيار الفكرى إلى دولارد Dollard وميللر Miller وسافر Saffer وشوبن Shopen، والسلوكيون لا يستخدمون مفاهيم التحليل النفسي من شعور ولاشعور فقد رفضوها صراحة، ثم هم لا يتحدثون عن الشخصية في ضوء الهي والأنا والأنا الأعلي، فالشخصية في نظرهم عبارة عن تنظيم من عادات معينة يكتسبها الفرد في أثناء نشأته ولكن على الرغم من الاختلافات بينهم إلا أنهما يشتركان في أن القلق يرتبط بماضي الإنسان وما واجهه في أثناء هذا الماضى من خبرات، وهما يتفقان أيضاً على أن الخوف والقلق كلاهما استجابة انفعالية من نوع واحد وأن الاختلاف بين الاثنين يكمن في أن الخوف ذو مصدر موضوعي يدركه الفرد، في حين أن مصدر القلق أو سببه يخرج من مجال إدراك الفرد، أى أن الفرد ليس واعياً بما يثير قلقه.

فالقلق في السلوكية يظل مرتبطاً بالصراع لا يختلف في ذلك كثيراً عن التحليل النفسي، وأن نمو الصراع هنا شعورياً يبعث باستثارته الكدرة ودافعيته القوية مسالك من المحاولات والأخطاء يتمخض إحداهما عن خفض التوتر فيكون التعزيز، وأيا كان هذا السلوك سوياً أو عصابياً يتخذ صورة من صور الأعراض المرضية فإن الفرد ينجح في تجنب القلق. وطالما أن الصراع ينطوي على استثارة قوية كدرة يتميز بالدافعية الشديدة، فإنه يتحتم هنا التميز بين مستويات مختلفة من التوتر الناشئ عن هذا الصراع، وفي ذلك يؤكد شافر وشوبن على العلاقة الوثيقة بين القلق والصراع فالقلق هو خوف من الرعب والأمل بالنسبة إلى المستقبل. والصراع خبرة من القلق الذي يمثل تهديداً بخطر يمكن أن يحدث في المستقبل. وعندما يفشل الفرد في البلوغ إلى هذه الأعراض يصاب عندئذ بعصاب القلق.

ب – المدرسة السلوكية الحديثة:

يعرف وولبى Wolpe القلق على أنه طراز أو طرز من الاستجابة الأوتونومية والتى هى بشكل تخصصى مميز جانبا من استجابة الكائن الحى للاستثارة المزعجة، فالمثيرات التى كانت سابقا عاجزة عن إبتعاث القلق يمكن أن تكتسب القدرة على إبعاثة إذا ما أتيح لها أن تؤثر على الكائن العضوى في الوقت الذي يكون القلق مبتعثا لدية نتيجة لمثيرات أخرى، ولكن ليست المثيرات الواضحة هى وحدها التى تحدد تشريط استجابات القلق بل أيضا الخصائص البيئية المماثلة الموجودة مما يعنى أنها دائمة الحضور، في هذه الحالة الأخيرة يعانى الفرد من القلق المنتشر، وحيث أن كل خاصية من الخصائص البيئية إن لم تكن جميعها تدخل في الخبرات الممكنة للفرد يمكن توقع متى ارتبطت إحدى هذه الخصائص البيئية باستجابات القلق أن يغدو المريض بشكل دائم وبصورة واضحة وبدون سبب قلقا، أى يعانى الفرد القلق المنتشر.

ويعتبر وولبى أن الأعراض المرضية هى استجابات تجنب قلق وهو لا يفرق بين القلق والخوف ويعتبرهما مترادفين وهذه وجهة نظر يمثلها كل من ليفيت وولبى وأيزنك وهم يرون أن الخوف والقلق يمثلان شيئاً واحداً، حيث يمكن اعتبار كل منهما مرادفاً للآخر ومتحداً معه في المعنى.

٣- القلق في التيار الفينمولوجي:

يشمل هذا التيار على ثلاث مدارس رئيسية تتمثل في العلاج المتمركز على الشخص (العميل) عند روجرز Rogers والعلاج الجشطلتى عند بيرلز Perls والعلاج الوجودى بتفريعاته العديدة التى من أشهرها علاج الكينونة المليئة عند بنزفانجر Binswenger والعلاج بالمعنى الوجودى عند فرانكل Frankl وسيحاول مؤلف الكتاب أن يبين القلق عند أئمة هذه الاتجاهات العلاجية المختلفة.

أ- العلاج المتمركز على العميل [روجرز]:

يرى روجرز أن القابلية للقلق إنما تحدث عندما يكون هناك تعارض بين ما يعيشه الكيان العضوى وبين مفهوم الذات، فالاضطراب يأتى عندما تكون الأحداث التي يتم إدراكها على أنها تنطوي على دلالة بالنسبة للذات تتعارض مع انتظام الذات، وفي هذه الحالة فإن الأحداث إما أن تلقى الإنكار أو تلقى تحريفاً إلى الحد الذي تصبح معه صالحة للتقبل، ويغدو التحكم الشعورى أكثر صعوبة، عندما يناضل الكائن إشباعاً لا تخطى شعورياً بالاعتراف، بمعنى أنه يناضل استجابة لخبرات تلقى الإنكار في الذات الشعورية، عندئذ يوجد التوتر، فإذا ما أصبح الفرد بأية درجة على وعى بهذا التعارض فإنه يشعر بالقلق، وبأنه غير متحد أو غير متكامل وبأنه غير متيقن من وجهاته، وعدم المطالبة أو عدم الملائمة ما بين إمكانات الفرد ومنجزاته بهما بين المثالية والذات الممارسة، إنما هو الذي يولد انخفاض تقدير الذات والشعور بالذنب والقلق.

ب- العلاج الجشطلتي [بيرلز]:

في الطبيعي عند بيرلز أن تصبح قلقاً إذا كان عليك أن تتعلم طريقة جديدة في السلوك، إن القلق هو الإثارة، هو دفقه وحماسة الحياة التي نحملها معنا، والتي يصيبها الركود، إذا اعترانا الشك بالنسبة للدور الذي علينا أن نلعبه.

كما يذكر بيرلز إننا إذا كنا لا نعرف ما إذا كان الاستحسان أم "الطماطم" هو رد الفعل المتوقع بين الجمهور، فإننا نتردد ويبدأ القلب في الخفقان وتتوقف الإثارة عن أن تتحول إلى نشاط فياض، فتتملكنا رهبة المسرح وعليه فمعادلة القلق بسيطة للغاية: القلق هو الهوة التي توجد بين الآن وحينئذ فإذا كنت في الآن فلا يمكن أن تكون قلقاً لأن الإثارة تتدفق فوراً بالنشاط التلقائي الحادث، وإذا كنت تعيش في الآن فأنت خلاق مبتكر، فكلما ابتعدت عن ركيزة الحاضر المؤكد بأمنه وانشغلت بالمستقبل كلما خبرت القلق.

ويوضح بيرلز موقفه عندما يكتب من جديد: إذا كان المستقبل يمثل القيام بأداء معين فإن هذا القلق ليس سوى رهبة المسرح، فإذا أن تروعك التوقعات الكارثة بكل المصائب التي ستحدث، أو تبهرك التوقعات البراقة، بصدد المناهج الرائعة التي ستنالها وتقوم بملء الفراغ الذي لا يمنح مستقبلاً إنما تحيطنا بالرتابة، ويضيف بيرلز مصدراً آخر للقلق هو القلق الذي يولده المجتمع حيث يزداد بازدياد التغيرات التي تطرأ عليه، فالطبيب النفسي يخاف من القلق ولكن بيرلز ليس بخائف، لا لأنه يعرف القلق" بأنه الهوة بين الحاضر والمستقبل "ولكن لأنه يسقط من حسابه التكيف مع المجتمع وقيمه، وبالتالي لا يكون لديه خوف كإدراك مستقبلي تجاه المجتمع وتجاه الأخرين.

٤- العلاج الوجودى:

أما أصحاب العلاج الإنسانى فيرون أن القلق خاصة إنسانية أساسية وأنه ليس بالضرورة باثولوجى، لأنه يمكن أن يكون قوة دافعية عارمة تحفز على النمو والازدهار فالقلق هو نتاج الوعى بالمسئولية عن الاختبار والقلق كخاصية أساسية هو استجابة للتهديد، إنه يتأصل في لب الوجود، إنه ما يشعر به الفرد عندما يتعرض وجود الذات بالتهديد ويقدر ما يشرع العميل (أثناء العلاج) في تعلم الثقة بنفسه، فإن قلقه الذي ينجم عن توقعه الكارثة يصبح أقل، ويتضح مما سبق أن التيار الوجودى كان الأسبق في توضيح أهمية القلق كدافع للإنجاز وطاقة لمواجهة المواقف الجديدة.

والقلق الوجودى يعنى عند الفلاسفة الوجود بين المعاصرين "ذلك الوعى بمصيرنا الشخص الذي يسحبنا في كل لحظة من العدم، فاتحاً أمامنا مستقبلاً يتقرر منه وجودنا". ويصدر هذا النوع من القلق عند إدراك الشخص لإمكاناته وممارسته لحريته، وهذا ما جعل كيركيجارد – أبو الوجودية المحدثة – يقارن بينه وبين الدوار الذي يحدث للمرء عندما تمتد عيناه في هوة، وهو يرى أن هذا الدوار إنما هو في العين بقدر ما هو في الهوة، لأن الشخص كان يستطيع ألا ينظر في هذه الهوة، ويستلخص كيركيجارد من هذه المقارنة أن القلق ما هو إلا " دوار الحرية " ويرى معظم الوجوديين أن هذا القلق الوجودى ينجم عن غياب المعايير المحددة من قبل، مما يضع على الفرد مسئولية إنجاز قراراته بنفسه وبطريقة مستقلة عن أية قيمة مقررة من قبل ومن هنا ظهرت مقولة الوجود بين المشهورة "الحرية مسئولية".

فالفرد الحر هو المسئول عن اتخاذ قرارته بنفسه دون أن يتأثر بما يصنعه الأخرون أو بمحاولتهم للضغط عليه في أى اتجاه. ومثل هذه الحرية يهرب منها الكثيرون لأنها تجعل الشخص يواجه حيرة الاختيار بين عدد من الممتلكات التى يفترض وجودها.

ولهذا فإن القلق الوجودى – على عكس القلق العصابى – لا يعوق الفرد عن الفعل، بل هو شرط لهذا الفعل لأن الفعل يفترض وجود عدد من الممكنات يختار من بينهما كما يرى ذلك سارتر.

وهذا القلق الوجودى ينشأ لدى الفرد عندما يواجه موقف عليه أن يتصرف فيه، أو يتخذ إزاءه قرارت يختار منها بين عدد من الممكنات دون أن يكون هناك معايير محددة من قبل مشكلاً، مما يدفعه إلى حل هذا الإشكال. هذا التوتر النفسى الذي يزداد حدة إلى أن يصل إلى حد القلق عندما يكون الموقف غائماً لا تتبدى ملامحه ويظل هذا التوتر إلى أن وتتبدد الغيوم وتسود الموقف عناصر الانتظام.

٤- القلق في النظرية الفسيولوجية:

يشير إيهاب البيلاوى (١٩٩٩: ٥٤٢) إلى أن الدراسات أوضحت أن هناك ثلاثة مواقع أساسية في المخ هى المسئولة عن تنظيم القلق عند الإنسان، وهى المنطقة الجبهية (الأمامية)، والغدة اللوزية، وأخيراً منطقة ما تحت المهاد Hypothalamus في منطقة تحت القشرة المخية فعند تعرض الإنسان لانفعال ما، يبدأ المخ في التعامل مع هذا الانفعال بواسطة القشرة قبل الجبهية (الأمامية) والتى تقوم بالتقييم المعرفى لهذا الضغط، ثم ينتقل العمل إلى الغدة اللوزية التى تعمل على توليد استجابة الخوف، بعد ذلك يحدث تنبيه لغدة ما تحت المهاد أو الهيبوثلاموس والتى تعمل على تنظيم الانفعالات والوظائف الأساسية للأحشاء فهى المسئولة عن الاستجابات الانفعالية والسلوكية المتكاملة.

وأشار سليفرستون وتيرنر Silverstone & Turner للأسباب الفسيولوجية المولدة للقلق حينما أوضحا أنهما عندما قاما بتنشيط للمناطق الخلفية للهيبثوثلا موس في المعمل – مع الحيوانات – قد أدى إلى سلوك يتسم بردود الأفعال المليئة بالذعر والفزع، وأن تنشيط نفس المنطقة للكائنات البشرية أدى

إلى مشاعر سارة، فمن الواضح أن مراكز الهيوثلاموس Hippocampus، فمن ناحية يزداد نشاط الغدة اللوزية، ومن ناحية أخرى فإن منطقة حصان البحر تكف الاستجابات الهيبوثلاموسية إلى المنبهات المحددة.

ويستطرد أحمد عكاشة (١٩٩٨: ١١١) في التفسير الفسيولوجي للقلق، ويشير إلى أن أعراض القلق تنشأ من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السمبثاوى والباراسمبثاوى. ومن ثم تزيد نسبة الأدرينالين والنورادرينالين في الدم. ومن علامات تنبيه الجهاز السمبثاوى أن يرتفع ضغط الدم، وتزيد ضربات القلب، وتجحظ العينان، ويتحرك السكر في الكبد وتزيد نسبته في الدم، مع شحوب في الجلد، وزيادة العرق، وجفاف الجلد، وأحياناً ترتجف الأطراف، ويعمق التنفس.

أما ظواهر نشاط الجهاز الباراسمبثاى وأهمها كثرة التبول والإسهال، ووقوف الشعر، وزيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم والشهية واضطراب النوم، ويتميز القلق فسيولوجيا بدرجة عالية من الانتباه واليقظة المرضى في وقت الراحة، مع بطء التكيف للكرب أى أن الأعراض لا تقل مع استمرار التعرض للإجهاد، نظراً لصعوبة التكيف في مرض القلق، والمركز الأعلى لتنظيم الجهاز العصبي اللإرادى هو الهيبوثلاموس، وهو مركز التعبير عن الانفعالات وعلى اتصال دائم بالمخ الحشوى والذي هو مركز الإحساس والانفعال، كذلك فالهيبوثلاموس على اتصال بقشرة المخ لتلقى التعليمات منها للتكيف بالنسبة للمنبهات الخارجية، ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخ، والهيبوثلاموس، والمخ الحشوى من خلال هذه الدائرة العصبية نعبر ونحس بانفعالاتنا.

القلق وصعوبات التعلم:

مما لا شك فيه أن صعوبة التعلم فى أى مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة هامة فى حياة المتعلم، وعادةً ما تسبب له القلق والتوتر وفقدان الدافعية والاهتمام الضروريين لإنجاز المهام الدراسية.

وتشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أن القلق يعد من الخصائص اللامعرفية للأفراد ذوى صعوبات التعلم، ففى دراسات: مارلين (Marlene, 1983)، مارجليت وزاك (Margalit & Zak, 1984)، فينج (Fung, 1985)، ستين وهوفير (Stain & Hoover, 1989)، ناريمان رفاعى ومحمود عوض الله (١٩٩٣)، عبدالرحمن بديوى (١٩٩٧)، وإمتثال نبيه (٢٠٠٤) نجد أنها توصلت إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتصفون بارتفاع مستوى القلق تجاه مهام التعلم مقارنتةً بأقرانهم العاديين.

كما استخلص أنور الشرقاوى (١٩٨٣) من خلال دراسته التحليلية التى تناولت بعض خصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعى لذوى صعوبات التعلم عدداً من الخصائص التى تميزهم من بينها إرتفاع مستوى القلق لديهم.

مما سبق يرى المؤلف أن القلق بمظاهره المتعددة من الصفات المميزة للأفراد ذوى صعوبات التعلم، ولا شك فى أن معرفة علاقة مستوى القلق بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من الأمور الهامة والمساعدة لهذه الفئة من الأفراد فى التغلب على صعوبات التعلم فى المجال الاجتماعى والانفعالى وهو ما يحث المؤلف الباحثين فى مجال صعوبات التعلم بإجراءه فى بحوثهم المستقبلية.

الفصل الثاني عشر

الإغتراب النفسي لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

الاغتراب خاصية مميزة للإنسان، قديمة ومتأصلة في وجوده وأن اغترابه يعني قدرته على الانفصال عن وجوده الإنساني، من حيث هو هوية فريدة في نوعها لا تتكرر من حيث هو ثراء إنساني ومن حيث هو إمكانية ابتكارية لها حضورها التعبيري من خلال كل فعل جديد ومن حيث هو وجود يكمن في معنى وجوده باحثاً دوماً عما يعطي حياته معنى وهدفاً وقيمة.

كما أن الاغتراب ظاهرة إنسانية عامة سوية مقبولة حيناً، مرضية معوقة في أحيان أخرى، شائعة في كثير من المجتمعات بغض النظر عن النظم والإيديولوجيات والمستوى الاقتصادي والتقدم المادي والتكنولوجي.

والاغتراب يكاد يكون معروفاً في كل مجالات النشاط الإنساني والعلاقات الإنسانية وأن كان يأخذ النصيب الأوفر في مجالات معينة من حياة الإنسان.

ولعل أبرز مظاهر التعبير عن اغتراب الإنسان ما تفصح عنه الإحصاءات والدراسات الاجتماعية – وبخاصة في بلدان شمال أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية – من زيادة خطيرة في انتشار الأمراض النفسية والعقلية، والانتحار وإدمان الخمور والمخدرات، والانحلال الجنسي والدعارة وجيوش المرتزقة وهجرة العقول وأخيراً ثورات الرفض والاحتجاج التي يقوم بها الشباب في بلدان كثيرة في العالم.

من هنا كان الاغتراب مشكلة إنسانية عامة وأزمة معاناة للإنسان المعاصر وإن اختلفت أسبابه ومظاهره ونتائجه من مجتمع لآخر.

مفهوم الاغتراب:

يعد الاغتراب واحداً من المفاهيم التي يكتنفها الكثير من الغموض وذلك بسبب تعدد المجالات التي استخدم فيها، سواء أكان ذلك في المجال الفلسفي، الاجتماعي، النفسي، أو الطبي، وكذلك في مجال الأدب من الشعر والنثر والقصة، مما أكسبه الكثير من المعاني سواء أكان لغوياً، أو موسوعياً أو نفسياً.

أولاً: المفهوم اللغوى للإغتراب:

١- في اللغة العربية:

استخدمت كلمة الاغتراب في اللغة العربية "ضمن سياقات عديدة ومتنوعة بدءاً من الشعر والأدب وصولاً للتصوف، إن كلمة الاغتراب أو الغربة تعني كما تقول معاجم اللغة العربية "النزوح عن الوطن"، أو "البعد والنوى" أو "الانفصال عن الآخرين، وهو معنى اجتماعي بلا جدل غير أن الذي لا جدل فيه كذلك هو أن مثل هذا الانفصال لا يمكن أن يتم دون مشاعر نفسية، كالخوف أو القلق أوالحنين تسببه أو تصاحبه أو تنتج عنه".

وتوحي "كلمة الاغتراب والغروب بالضعف والتلاشي فهي عكس النمو الذي منه الانتماء فنقول غربت شمس العمر إذا كانت المرحلة هي الشيخوخة كما نلاحظ ارتباطه أيضاً بفقدان السند وبالتالي بالضعف لأن الغريب ضعيف لا سند له من قرابة ينتمي إليها أو ملجأ يحتمي به".

وأبلغ وأعمق تعبير عن الاغتراب في معناه النفسي يبدو من خلال ما كتبه الأديب ابن حيات التوحيدي عندما وصف حالة الغربة التي أحس بها وهو بين أهله وعصره وناسه بقوله:

"وأغرب الغرباء من صار غريباً في وطنه" وفي مجال آخر من مجالات الفكر العربي استخدمت كلمة الغريب لتدل على "معنى التصوف" فالغريب هو من يتجنب المجتمع وما يشيع فيه من معتقدات وينفصل عن العامة والناس لأنه يرى فيهم عاملاً من عوامل ضياع ذاته الأصلية ولذلك فهو ينشد دائماً التجوال لما فيه من كشف عن حقيقة ذاته والتعرف عليها بعيداً عن العامة.

و"الغريب" أيضاً كلمة تطلق على هؤلاء الذين يخرجون في سلوكهم وتفكيرهم عما هو مألوف وشائع ويمكن أن تستخدم أحياناً على سبيل الاستهجان مثلما نقول عن الإنسان الذي ينحرف في سلوكه النفسي والاجتماعي إنه "غريب الأطوار" للتعبير عن شذوذه ومرضه.

ب- في اللغة اللاتينية:

يقابل مصطلح الاغتراب في اللغة العربية مصطلح Alienation في اللغة الإنكليزية ومصطلح Alienation في اللغة الفرنسية ومصطلحي Entfremdung في الألمانية.

وفي علم تصريف اللغة ومشتقات الاسم الصرف فإن "مصطلح الاغتراب في أصله الإنكليزي والفرنسي اشتق من الكلمة اللاتينية Alienatio وقد وردت هذه الأخيرة في كثير من كتابات المفكرين في العصور الوسطى وأوائل العصر الحديث ويمكن على الأقل إدراجها ضمن ثلاث معان قانونية، اجتماعية، نفسية"

ويشير المعنى القانوني إلى استخدام alienation ضمن سياقين: "الأول Alienare وهو يشير إلى انتقال ملكية شيء ما من شخص لآخر وخلال عملية الانتقال تلك يصير الشيء مغترباً عن مالكه الأول ويدخل في حيازة المالك الجديد ونشير هنا إلى عنصر الإرادة كعنصر أساسي في عملية النقل هذه" لكن هذا العنصر ليس هو العنصر الوحيد في تكوين ما لمصطلح الاغتراب من

معنى "فثمة عنصر آخر لا يقل أهمية وأعني به الاستيلاء ووضع إليد أو الإلزام من قبل الآخر وهذا يقابله المصطلح اللاتيني Traditio"، ويأتي السياق الثاني "بمعنى قابلية الأشياء بل والكائنات للتنازل والبيع، والاغتراب في هذا المعنى القانوني يتضمن ما يمكن تسميته بتشيؤ Reification العلاقات الإنسانية أي تحول الموجودات الإنسانية الحية إلى أشياء أو موضوعات جامدة تحولاً يمكن أن تظهر معه في سوق الحياة كما لو كانت بضائع أو سلعاً قابلة للبيع والشراء.

أما المعنى النفسي فإننا نجده من خلال المصطلح اللاتيني Alienatio mentis الذي يشر لأحوال نفسية وعقلية تتفاوت قوة وضعفاً فقد تعني مجرد السرحان أو الشرود الذهني الذي ينشأ نتيجة اهتمام الإنسان بأمور معينة اهتماماً يبعده عن ذاته ويتيه به عن نفسه وقد يعني أيضاً فقدان الحس أو غياب الوعي كما هو الحال في الصرع أو في شارب الخمر حين تذهب بعقله وقد يعني أخيراً التحول عن العقل كالجنون والخبل".

وفي المعنى الاجتماعي "استعمل مصطلح Alienate الذي يعني عد الانتماء ويشير أيضاً إلى انفصال الفرد عن مجتمعه وثقافته مما يعني الإحساس بالبعد".

ثانياً: المفهوم الموسوعي للإغتراب:

لقد عرف بتروفسكي الاغتراب في معجم علم النفس المعاصر على أنه مصطلح يشير إلى "العلاقات الحياتية لشخص ما مع العالم المحيط والتي يبدو فيها نتاج نشاطه وذاته وكذلك الأفراد والفئات الاجتماعية الأخرى كنقيض للشخص وهذه المناقضة تتراوح من الاختلاف إلى الرفض والعداء ويتم التعبير عن ذلك من خلال مشاعر العزلة والوحدة والرفض وفقدان الأنا والذات".

أما إحسان الحسن فقد عرف الاغتراب في موسوعته علم الاجتماع بأنه "الحالة السيكواجتماعية التي تسيطر على الفرد سيطرة تامة تجعله غريباً وبعيداً عن بعض نواحي واقعه الاجتماعي".

وتعريف إحسان هذا يتفق نوعاً ما مع بوهشان Bhushan الذي عرف الاغتراب في قاموس علم الاجتماع بأنه "تلك الحالة من الغربة للإنسان في المجالات الأساسية لوجوده الاجتماعي".

لكنه أكد بأن هناك بعض الصعوبات في تحديد هذا المفهوم وتحليله تأتي من كون هذا المصطلح يؤخذ بشكل واسع بحيث ينضوي تحته علم الاجتماع، الفلسفات السياسية والاجتماعية، التحليل النفسي، الوجودية.

وعرف أيضاً فريدريك معتوق في معجم العلوم الاجتماعية الاغتراب بأنه "مفهوم يقصد به استلاب الشخصية المميزة للفرد سواء في العمل أو في غير العمل وإن وضعية الاستلاب هذه تترافق مع وضعية قهر يمارسها الشخص أو الجهة أو المؤسسة التي تسلب الفرد وتعريه من معنوياته".

ومؤلف الكتاب الحالى لا يتفق مع التعريف الذي ذكره معتوق بأن الاغتراب هو استلاب، لأن الاغتراب في جانب منه ظاهرة من صنع الإنسان، وبما أنه كذلك فإن الانفصال عن الذات، فيه ما هو إرادي كفقدان الشعور بالمعنى وفقدان الشعور بالمعايير وفيه ما هو فقد اضطراري أو إجباري كقيام المجتمع المتشيئ بسلب الإنسان ذاته وإحلال ذات أخرى محلها وهنا يكون القهر والإرغام والإجبار والتحكم من قبل الآخر أي استلاب الذات، وحتى هذا النوع من الفقد قد يكون أحياناً إرادياً عندما يعلي الإنسان قيمة المادة على قيمة الذات فيحول ذاته بإرادته إلى ذات أخرى متشيئة.

لذلك يرى مؤلف الكتاب أنه يمكن أن نستخدم استلاب الذات على أنه بعد من أبعاد الاغتراب ويمكن أن يزيد من حدته لكنه ليس مرادفاً له.

ثالثاً: المفهوم النفسي للإغتراب:

ينظر الكثير من علماء النفس إلى الاغتراب على أنه مفهوم ينطوي على الانفصال عن الذات.

وقد عرفه فروم Fromm بأنه " نمط من التجربة يعيش الإنسان فيها نفسه كشيء غريب ويمكن القول أنه قد أصبح غريباً عن نفسه، إنه لا يعود نفسه كمركز للعالم وكمحرك لأفعاله لكن أفعاله ونتائجها قد أصبحت سادته الذين يطيعهم".(حسن حماد، ١٩٩٥: ١٦)

وكذلك الأمر بالنسبة لهورني Horney التي عرفت الاغتراب "من خلال ما يعانيه الفرد من انفصال عن ذاته حيث ينفصل الفرد عن مشاعره الخاصة ورغباته ومعتقداته وطاقاته وكذلك يفقد الإحساس بالوجود الفعال وبقوة التصميم في حياته الخاصة ومن ثم يفقد الإحساس بذاته باعتباره كلاً عضوياً ويصاحب هذا الشعور بالانفصال عن الذات مجموعة الأعراض النفسية التي تتمثل في الإحساس باختلال الشخصية والخزي وكراهية الذات واحتقارها وتصبح علاقة الفرد بنفسه علاقة غير شخصية حيث يتحدث عن نفسه كما لو كانت موجوداً آخر منفصلاً وغريباً عنه".(Kinston, 1965: 435)

ويرى فرانكل Frankle "إن إرادة المعنى قوة أولية في الإنسان وإن اغتراب الإنسان يرجع إلى فشله في إيجاد معنى وهدف لحياته وبالتالي معاناته من الفراغ الوجودي الذي يظهر من خلال الشعور بالملل وفقدان الثقة بالذات والإحساس بالضياع"

وذهب فرويد Freud إلى أن "الحضارة في مطالبها المتعددة التي لا يقوى الفرد على تحقيقها تنتهي به إلى ضرب من الاغتراب وكره الحياة".

ويضيف أريكسون Erikson بأن أساس الإحساس بالاغتراب يرجع إلى عدم تعيين الهوية الذي ينتج عنه الشعور بالعزلة والخزي وعدم التواصل والشعور

بالذنب واليأس وكراهية الذات التي تؤدي إلى عدم قدرة الفرد على التخطيط لحياته وبالتالي الإحساس بعدم الثقة والدونية وبأن الحياة لا تنشأ من المبادأة الخاصة. (محمود رجب، ١٩٩٦: ١٠)

وعرف روبينز Robins الاغتراب "بأنه الشعور بالانفصال عن خبراتنا الداخلية، أو الافتقار إلى الوعي بها، حيث لا يستطيع المغترب أن يدرك من يكون، أو بماذا يشعر فذاته غريبة عنه ولا يشعر بما يحدث في داخله" .

أما كلارك Clark فقد رأى أن الاغتراب "حالة يشعر فيها الإنسان بأنه أصبح مجرداً من القوى التي تسمح له بتحقيق الدور الذي حدده لنفسه ومن ثم فإن ذلك يؤدي إلى الشعور بالعجز وعدم الانتماء وفقدان المعنى كما تؤدي هذه الحالة إلى شعور الفرد بنقص وسائل السيطرة لاستبعاد التناقض والتفاوت بين تعريفه للدور الذي يشغل والدور الذي كان يشعر بأنه قد يشغله ومن يشعر بالعجز يشعر بانعدام المعنى في أفعاله وعدم الشعور بالانتماء وعند استعادة سيطرته يسترد الشعور بالمعنى والشعور بالانتماء".

ونظراً لكون الجانب النفسي هو الجانب الأكثر أهمية في هذه الدراسة فقد رأت الباحثة أن تستعرض تعاريف لبعض الباحثين العرب المعاصرين تبين كيف نظروا بدورهم أيضاً لمفهوم الاغتراب.

عرف الموسوي الاغتراب "بأنه شعور الإنسان بالانفصال عن ذاته وعن الآخر، مما يجعله عاجزاً عن إرضاء حاجاته النفسية والبيولوجية وهذه من شأنه أن يحرر حياته من المعنى ويشعر بأن ما يريده غير واضح مما يدفعه إلى الخروج عن المعيارية الاجتماعية وعدم تقبل واقعه"

أما آمال بشير (١٩٨٩: ٢٥) فقد عرفت الاغتراب بأنه شعور الفرد بالانفصال عن الآخر أو عن الذات أو عن كليهما معاً ويتضمن الاغتراب إدراك الفرد التباين بين الواقع والمثال وينعكس هذا الإدراك على شعور الفرد

وسلوكه بحيث يمكن قياسه ويتضمن مفهوم الاغتراب عدة أبعاد هي: العزلة، العجز، اللامعيارية، التمركز حول الذات، اللامعنى، الاغتراب عن الذات

ويرى قدري حنفي بأن الاغتراب "هو شعور الفرد بالضياع والعزلة وعدم الفاعلية والوحدة والتضاؤل وعدم الانتماء، ومع كل ما يصاحب ذلك وينتج عنه من سلوك عدواني مدمر تجاه المجتمع بأكمله وتجاه الآخرين، بل وتجاه الذات في النهاية مع سلوك انسحابي من المجتمع عامة ومن الأفراد الآخرين ثم من الذات في النهاية" .

ومن التعاريف الشاملة للاغتراب بكل جوانبه النفسية والاجتماعية والسياسية والثقافية التعريف الذي قدمه محمود جاد بأن الاغتراب "عبارة عن أحاسيس أو مشاعر سلبية وأنه معتقدات ساخرة لدى شخص أو فئة أو جماعة أو طبقة أو حتى لدى مجتمع تجاه سياق اجتماعي أو ثقافي أو سياسي معين كما أن هذه الأحاسيس والمشاعر والمعتقدات قد تكون تجاه الذات (تكوينها أو نتاجاتها المادية أو الفكرية) أو تجاه الطبيعة حيث يقوم الانفصال على عدم التوافق بين الخصائص الشخصية للفرد أو الفئة أو الجماعة أو الطبقة وبين الدور الاجتماعي الذي يؤديه هذا الفرد أو الذي تؤديه هذه الجماعة أو الفئة أو الطبقة".

وأخيراً يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للاغتراب ينص على أنه "شعور الفرد بانفصاله عن ذاته، عن قيمه ومبادئه ومعتقداته وأهدافه وطموحاته، وينعكس ذلك من خلال إحساس الفرد بعدم الفاعلية بسبب عوامل نقص تتعلق بالبنية المعرفية الذاتية من جهة، وببنية المعارف والسلوكات الاجتماعية والثقافية من جهة أخرى، حيث يتجلى بعدها سلوك اللاإنتماء والشعور باللامعنى واللاهدف واللامعيارية والتشيؤ والعجز والعزلة الاجتماعية والتمرد واليأس بالإضافة إلى الشعور بانعدام الأمن وفقدان الثقة في الذات والموضوع معاً".

التحليل الوظيفي لظاهرة الاغتراب:

إن هذا النوع من التحليل يقتضي أن نناقش المعاني والأبعاد المختلفة لمفهوم الاغتراب الواسع والعلاقة فيما بينها متعقبين بذلك الأبعاد التي تشتمل عليها كل مرحلة من المراحل الثلاثة المتمثلة في:

١- مرحلة التهيؤ للاغتراب: وهي المرحلة التي تتضمن فقدان المعنى، اللامعيارية، التشيؤ، العجز، اليأس.

٢- مرحلة الرفض والنفور الثقافي: وهي المرحلة التي تتعارض فيها اختيارات الأفراد مع الأهداف والتطلعات الثقافية

٣- مرحلة الشعور بالاغتراب: وهي مرحلة تتمثل صورتها الإيجابية في التمرد والثورة أما السلبية فتظهر من خلال الانسحاب والعزلة الاجتماعية.

ولقد قام علماء النفس بتفسير الإذعان والخضوع بأنه سمة شخصية واقترح كار Carr تعريفاً له بأنه تكتيك اجتماعي بسيط يستطيع الضعفاء من خلاله حماية أنفسهم من الأقوياء"

وقد تحدث روسو Rousseau عن الخضوع عندما وصف "واقع الفلاح في ظل النظام الاجتماعي هذا الواقع الذي جعل الفلاح بليداً ويرجع روسو ذلك إلى طبيعة النظام الاجتماعي الذي كان يعيش في ظله الفلاح وإلى الدور السلبي المتميز بالخضوع والمسايرة والامتثال الذي فرضه ذلك النظام عليه فالفلاح يعمل دائماً كما قيل له وكما كان أبوه من قبله يفعل إنه ليوجد على نحو تسوده الرتابة والوتيرة الواحدة ويقضي حياته كما لو كان إنساناً إلياً مشغولاً باستمرار بأعمال واحدة مكررة باستمرار فقد حلت عنده العادة والطاعة محل العقل".

ويربط فروم بين "الخضوع والحاجة للشعور بالأمن" فهو يرى أن إحدى الطرق لتحمل الشعور بانعدام الأمن هو أن ينتمي الشخص إلى مجموعة بحيث يكون إحساسه بشخصيته مضموناً بواسطة عضويته في هذه الجماعة وهو

يشعر بالأمن كلما كان مشابهاً لزملائه فهدفه الأسمى هو أن يتقبله الآخرون وخوفه الرئيسي من أن لا يتقبله الآخرون ومن الأخطار التي تهدد إحساسه بالأمن أن يكون مختلفاً أو أن يجد نفسه ضمن أقلية ومن هنا تنشأ لديه حاجة ملحة للخضوع والامتثال ويضيف فروم أن الشخص الخاضع الممتثل ليس لديه إحساس بالذات فيما عدا ذلك الإحساس الذي يعطيه له الخضوع للأغلبية لذلك فإن فروم يعده مغترباً عن ذاته.

فإذا كان الفرد في حاجة إلى قدر من المسايرة كيما تمضي به الحياة بغير عزلة أو استهجان فإن هذه الدرجة المطلوبة من المسايرة بوصفها مطلباً اجتماعياً ونفسياً تستوجب بداية معرفة الفرد لذاته ووعيه بما يريد ، وإلا تنازل في تواؤميته مع الآخرين عن نفسه وعن تلقائيته وتحول كما يقول فروم إلى فرد حي من الناحية البيولوجية ميت من الناحية النفسية لأنه يفتقر إلى معرفة ما يريد وما يفكر فيه وما يشعر به تواؤماً مع سلطات مجهولة عنه ومعتنقاً ذاتاً ليس ذاته وكلما فعل ذلك شعر بعجز أشد واضطر أكثر إلى التواؤم.

العوامل المؤدية للاغتراب:

إذا كان شباب اليوم نتاج المجتمع الذي يعيشون في أحضانه وانعكاساً لمستوى تقدمه الحضاري في الوقت الراهن فإن مجتمع الغد سيكون انعكاساً لمستواهم الفكري وهكذا يظل التفاعل والاعتماد متبادلاً بين الشباب وفئات المجتمع الأخرى على اختلافها فما نغرسه في نفوس الشباب اليوم من مثل ومبادئ وقيم وأفكار سنجني ثماره في القريب العاجل إن كان سلباً أو إيجاباً خيراً أو شراً.

لقد تناول الباحثون مصادر الاغتراب بشكل عام وعند الشباب بشكل خاص حيث "رأوا أن الشعور بالاغتراب يأتي نتيجة عوامل نفسية مرتبطة بنمو الشباب من الناحية النفسية والعضوية وبعوامل اجتماعية مرتبطة بالمجتمع الذي يعيش فيه مما يجعله غير قادر على التغلب على مشكلات الحياة كما يحدث الاغتراب نتيجة للتفاعل غير الناضج بين العوامل النفسية والعوامل الاجتماعية والثقافية والعوامل الاقتصادية".

١- العوامل الذاتية:

إن من يتغرب عن شيء يفقد القدرة على التعامل معه فما هو حال من يغترب عن ذاته؟ تعد معرفة الذات بما هي عليه من خصائص وقدرات معرفة واقعية الخطوة الأولى في عملية تأكيد الذات وتحقيقها بينما تشكل المبالغة أو الخطأ في التعرف على الذات خطوة باتجاه الشذوذ بحيث تكون نتيجة أعمال من لا يعرف ذاته غير مضمونة."

ولا يكفي أن يعرف الإنسان ذاته على الرغم من أهمية ذلك وإنما عليه أن يتقبل ما عرف مهما كان عليه الأمر وعدم التقبل الذاتي يؤدي إلى وضع أهداف للحياة ومستويات طموح غير منسجمة مع الإمكانات المتاحة زيادة أو نقصان وفي الحالتين خيبة أمل وضعف ثقة وسوء تكيف كما لا تكفي أيضاً معرفة الذات على مبدأ الاطلاع الحسن أو أخذ العلم أو تقبل الذات بمثابة لا حيلة له في ذلك والأمر لله بل لا بد من تقدير الذات واحترامها وإعطائها قيمة إيجابية وأن يشعر معها الفرد بجدارة كافية لإحراز الرضى الذاتي. إذاً فالعوامل الذاتية "تكمن وتتمثل في داخل افرد الذي توجهه تكويناته واستعداداته وقدراته البدنية والعقلية والنفسية نحو التكيف والسواء السلوكي أو اللاتكيف والاغتراب.

وإذا كانت الكثير من النظريات قد راحت تبذل قصارى جهدها للبرهنة على صحة هذه المقولة، فإننا هنا نكتفي بالإشارة إلى ما أكدته المدرسة العضوية والمدرسة النفسية حيث ركزت الأولى على الجسم والعقل وراحت تؤكد على أن التكوين الجسمي والعقلي يؤثر في قوة وضعف الفرد واستجابته للمواقف والصعوبات التي يتعرض لها، وإن قاعدة المخ يرتكز فيها كثير من العمليات الحيوية والنفسية التي تتحكم في الإرادة والسلوك، كما أن عدم توازن إفرازات الغدد الصماء يكون له أثره البالغ في هذا السلوك.

وفي الوقت نفسه فإن المدرسة الثانية (النفسية) راحت تؤكد على أن الاغتراب مصدره اختلاف معادلة طموحات الشخص عن معادلة إمكاناته

فغاية كل إنسان عندها هي السيطرة والتفوق فإذا لم تمكنه قدراته من تحقيق ما خلق به فإنه يغترب وقد ينطوي أو ينحرف.

ويصاب الفرد بالاغتراب أيضاً نتيجة الإحباطات frustrations التي تلتف حوله من كل جانب من جراء التغيرات التي يتعرض لها ويواجهها في حياته والتي كثيراً ما يشعر حيالها بالضعف والضآلة وقلة الحيلة وهنا يشعر الشخص بخيبة الأمل ويميل إلى التواري والانعزال أو يسلك سلوكاً تعويضياً شاذاً في تحد صارخ للمجتمع وفي كلتا الحالتين يكون غريباً".

٢- العوامل الاجتماعية والثقافية:

إن الشباب بوصفه جزءاً لا يتجزأ من التركيب الاجتماعي يتأثر بما يدور حوله من أحداث اجتماعية "وكذلك التغيرات التي تحدث في مختلف جوانب الحياة بحيث تتأثر تبعاً لذلك دوارهم وتتغير وضعياتهم فوضعية الشباب قبل قرن من الزمان في أي مجتمع من المجتمعات الحديثة مثلاً تختلف اختلافاً كبيراً عنها في أواخر القرن العشرين وستتأثر حتماً في المستقبل بما يسود العالم من ظروف اجتماعية متنوعة".

٣- العوامل الاقتصادية:

إن من أخطر المشكلات التي تواجهها المجتمعات النامية "الحاجة لإشراك أكبر عدد ممكن من السكان في النشاطات الاجتماعية لبناء الاقتصاد القومي وتطوير التكنولوجيا ولا شك في أن قطاع الشباب يعد من أهم القطاعات السكانية بحكم الإمكانيات الفكرية والعملية التي تتوفر فيه لدعم حركة النمو الاقتصادي والاجتماعي حيث ينطوي الحديث عن قطاع الشباب على ناحيتين أساسيتين هما:

الناحية الكمية، والناحية النوعية ويتناول الجانب الكمي نسبة عدد الشباب إلى مجموع السكان بينما يتناول الجانب النوعي المستويات العلمية

والتقنية المتمثلة في هذا القطاع أي عدد الشباب المتعلمين ونوع التحصيل العلمي الذي اكتسبوه ونوع القدرات والمهارات العقلية التي بحوزتهم في مجالات العمل المختلفة.

وعلى ضوء هذه الملاحظات يجدر بنا أن نحدد واقع إسهام الشباب في ميادين العمل الإنتاجي الاقتصادي التكنولوجي وبديهي أن هذا الواقع يعتمد على التأهيل المدرسي الذي يسبق تخرج الطلبة من المعاهد والكليات".

وعند الحديث عن العمل يتبين لنا أن الطلاب يعانون من خوف كبير من المستقبل حيث يبدو لهم غامضاً وذلك بنسبة كبيرة للجنسين وخصوصاً بعد رحلة طويلة من الدراسة.

أشكال الاغتراب:

١- الاغتراب الاجتماعي:

الاغتراب الاجتماعي هو الانسلاخ الزمني عن المجتمع وعدم التلاؤم معه أو عدم المبالاة وعدم الانتماء فكثيرون هم الذين يعيشون داخل أسوار نفوسهم في نفور مقصود أو غير مقصود عن المجتمع فهم يشعرون بأنهم لا ينتمون إلى زمنهم الحاضر ومن الناس من يصاب بصدمة لتعارض ما هو مخزون في اللأوعي الذي تلقاه منذ نعومة أظفاره مع محيطه الحاضر وبالتالي يصاب إحساس المشاركة لديه بالشلل ويصبح لا مبالياً بما يدور غير شاعر بالانتماء للعصر وتوابعه ويقضي حياته رقماً سالباً في المجتمع غير كامل النمو".

إن صور التعبير عن الاغتراب الاجتماعي تختلف باختلاف الثقافات فضلاً عن أنها تختلف من شخص لآخر في إطار الثقافة الواحدة تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ومع ذلك فإن هناك ما يشبه الاتفاق بين المهتمين بموضوع الاغتراب على أن هناك علاقة بين الإحساس بالاغتراب وبين الانحراف الاجتماعي بكل أشكاله سواء أكان الجريمة أو الإدمان أو التفكك الأسري أو الأمراض النفسية والعصبية والجسمية.

وتختلف الظروف والشروط التي يشعر معها الإنسان بالاغتراب ويمكن تحديد أهمها بما يلي:

- إن ذات المرء وطاقته الإنتاجية، وناتج عمله، تصبح غريبة عنه بقدر ما تصبح ذاته خاضعة لسيطرة الآخرين.
- إن الاغتراب يحدث للفرد وللآخرين إذا ماساير المرء مصلحته الذاتية دونما اهتمام بالاحتياجات والمصالح المشروعة للآخرين حيث تصبح الحياة معهم في إطار جماعة واحدة أمراً مستحيلاً.
- إن الاغتراب يحدث للإنسان عندما لا يتحقق له نوع من التضامن مع الآخرين من خلال المشاركة في مجموعة من القيم والمعتقدات والممارسات.
- إن الشخص قد يشعر بالاغتراب إن لم تكتمل فرديته من خلال رفض التوافق مع المؤسسات الثقافية والاجتماعية وتوقعات الآخرين.
- إن الاغتراب يحدث للإنسان عندما لا تتاح له الظروف الملائمة لتطوير شخصيته من خلال المشاركة في نشاط إنتاجي موجه ذاتياً يجسد ذاته.

٢- **الاغتراب المهني:**

فيما يخص الملايين من النساء والرجال "يعد العمل شيئاً مركزياً في حياتهم اليومية بحيث يمكن النظر إليه كشيء مرضٍ يحقق إشباعاً أو على العكس من ذلك الشيء يقتل الروح على الرغم من أن ظروف وحاجات البشر تختلف في حياتهم العملية إلا أن هناك شكاً حول أهمية العامل وأهمية مكان العمل والتفاعل القائم بين البشر اجتماعياً، إن كل مفكري الحركة الاجتماعية قد أخذوا بعين الاعتبار المتغيرات الناجمة عن الثورة الصناعية في مكان العمل وفي العمل نفسه وقد اعتقدوا بالنتائج السلبية لهذه الثورة على العمل".

لقد "أحدث التقدم التقني الذي حصل في القرنين الماضيين تغيرات عميقة في طبيعة العمل ففي ظل التخصص الدقيق والتعقيد الشديد أصبح العامل لا يرتبط إلا بجزء صغير من عمله مما أفقده الانسجام والتأقلم مع هذا العمل وبالتالي برزت مظاهر الشعور بالوحدة والغربة عن محيط العمل وهذه المشاعر تحمل بين طياتها عدم الرضى وفقدان الانتماء الوظيفي واختفاء روح المبادرة والمسؤولية وغيرها من المظاهر السلبية التي تختلف بين العاملين وتؤثر سلباً على أداء العاملين ومستوى إنتاجيتهم"

ورفض بلونر Blauner قاطعاً وجهة نظر الماركسية في الاغتراب مدعياً بأن "حالة الاغتراب ليست ناجمة عن موقع طبقة في المجتمع الرأسمالي إذ أنه يرى أن هذا الاغتراب من طبيعة العمل ومن نوعية التكنولوجيا المستخدمة وهذه المسألة ذات أهمية في نظريته"

ولقد حدد بلونر مجموعة من الظروف الاجتماعية والتكنولوجية المختلفة التي تؤثر في اتجاه العامل نحو عمله ومصنعه سواء شعر العامل بالحرية أو بالتبعية، بالإشباع أو عدمه، وسواء نظر إلى هذا العمل على أنه نشاط حر، أو نظام روتيني نمطي مفروض عليه ولذلك ذهب إلى تحديد أربعة عوامل للاغتراب هي:

- اغتراب العامل عن ملكية وسائل الإنتاج وعن محصلات الإنتاج النهائية
- عجزه عن التأثير في السياسات الإدارية العامة.
- فقدان القدرة على التحكم في ظروف العمل أو ضبطها.
- فقدان القدرة على التحكم في عملية العمل المباشر

٣- **الاغتراب النفسي:**

عُرف الاغتراب النفسي بأنه انفصال عن الذات وقبل الحديث عنه لا بد من الإشارة إلى "وجود جانبين وراء كل اغتراب، هما الذات والواقع الخارجي، فبغير ذات لا يكون هناك اغتراب فالذات هي التي تغترب وبغير واقع خارجي لا يكون هناك اغتراب للذات على أساس أن الواقع الخارجي هو المسرح الذي تمارس عليه الذات اغترابها".

وفي حالة الاغتراب النفسي "ينتقل الصراع بين الذات والموضوع من المسرح الخارجي إلى المسرح الداخلي في النفس الإنسانية، إنه اضطراب علاقة الذات بالموضوع على مستويات ودرجات مختلفة تقترب حيناً من السواء وحيناً آخر من الاضطراب وقد تصل إلى اضطراب الشخصية".

ولتسهيل دراسة الاغتراب في إطاره النفسي يمكن تقسيمه إلى المحاور التالية:

أ- انفصال الفرد عن ذاته:

إن "سبب معاناة الإنسان وانفصاله عن ذاته ليس ما هو قائماً بل ما لا يوجد بعد، هذا هو جوهر الاغتراب، حيث أن هناك مسافة بين الواقع والماهية، بين الواقع والإمكان، فالمشكلة لا تكمن بما هو موجود بل بالأحرى ما ليس موجوداً بما يجب أن يكون عليه"

وهذا ما أكده تقريباً هيغل Hegel عندما تحدث عن: الاغتراب الذاتي الذي يتعلق عنده بالطبيعة الجوهرية للإنسان التي قد يحققها أو يخفق في تحقيقها والسبب في ذلك يعود إلى التفاوت بين ظروف الفرد الحقيقية وطبيعته الجوهرية.

وهذا ما أكده روبينز Robins تماماً عندما قال "بأن هناك علاقة بين مفهوم الذات والهوية والاغتراب عن الذات فحينما يتضاءل مفهوم المرء عن ذاته وعن هويته يغترب عن ذاته وتظهر عليه أعراض التحريف للواقع ويعيش الواقع من خلال تصورات وهمية لا وجود لها إلا في خياله".

ويرى مؤلف الكتاب أنه ليس بوسع المرء دائماً أن يميز بصورة محددة بين الاغتراب عن الذات الفعلية والاغتراب عن الذات الفعلية بمعنى أن المرء نادراً ما يصادف حالات خالصة لكلا النمطين فالاغتراب عن الذات الفعلية " يعني إزالة أو إبعاد كافة ما المرء عليه أو ما كان عليه بما في ذلك ارتباط

حياته الحالية بماضيه، وجوهر هذا الاغتراب هو البعد عن مشاعر المرء ومعتقداته وطاقاته، ويحدث ذلك مع وعي المرء بمشاعره وأفكاره وأعماله وإخفاقه في الإقرار بوجود رغباته وميله إلى تجاوز مشاعره الأصلية ورغباته وأفكاره إلى الحد الذي تصبح مكبوتة وغير مميزة"، أما الاغتراب عن الذات الحقيقية فإنه يعني التوقف عن سريان الحياة في الفرد من خلال الطاقات النابعة من هذا المنبع أو المصدر الذي تشير إليه هورني باعتباره "جوهر وجودنا: وهنا تصبح الذات الحقيقية "خاملة" غير نشيطة وغير حيوية.

ب- التناقض القائم بين الذات الواقعية والذات المثالية:

إن مفهوم الذات القائمة في الشخص ومفهوم الذات التي يرغبها الشخص والتباين بينهما يخلق الشعور بالاغتراب.

ولا بد من القول إن التطور والتكنولوجيا في حد ذاتها ليست هي سبب مشكلة الاغتراب فالتكنولوجيا محايدة لكن القوى البشرية بطبيعتها هي التي تحدد استخدام هذه التكنولوجيا إما للبناء أو للهدم، للسلم أو للحرب، للإنسان أو ضد الإنسان لقد أنجزت التكنولوجيا ولم تزل تقوم بإنجازات هائلة لمصلحة الإنسان وكل التسهيلات التي تقوم عليها الحضارة والتي لا يستغنى عنها هي إنجازات العلم والتكنولوجيا المتقدمة إذن فهي ليست نقمة أو نعمة في حد ذاتها، ولكنها تكون هذا أو ذاك تبعاً لطريقة واتجاه الإنسان في تسييرها فلا يجب أن نحاسب الأداة بل العقل الذي يوجهها.

مفهوم الصحة النفسية بين الاغتراب والعصاب

ما يهمنا في هذه القضية الفكرية هو محاولة إيجاد تعريف أوضح وأكثر شمولاً لمفهوم الصحة النفسية بين أهم نظريتين في علم النفس وعلم الاجتماع ونقصد بذلك النظرية الفرويدية والنظرية الماركسية.

فالنظرية الفرويدية التي لا تزال تعتبر صاحبة الأثر الأكبر على بناء وتشكيل علم النفس المعاصر بكافة فروعه وتشعباته حديثها وقديمها، وما

خلقته هذه النظرية من حالة جدل أدت إلى هذا الكم الهائل من المعرفة السيكولوجية الحديثة في المقابل فإن النظرية الماركسية كان لها أثر شامل وفعال في بعض الحالات على مجتمعات وثقافات أمم بأسرها بما في ذلك النظم الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى خلق وضع نفسي عام كان واحد من أهم القضايا النفسية المعروضة للنقاش، و(فروم) في كتابه /ما وراء الأوهام/ ناقش مفهوم الصحة النفسية من منظور مقارنة النظرية الماركسية والفرويدية، والتي يحاول من خلالها إيجاد العوامل المشتركة بين النظريتين من خلال معالجتهما لمفهوم الصحة النفسية على المستويين الفردي والجماعي.

يجب أن ننطلق من المتغيرات التي يقع بينها التشابه متبعين في ذلك نفس الأسلوب الذي يستخدمه (أريك فروم) في تعريف المتغيرات التي نعني بها المرض الذي هو: الاغتراب حسب ماركس، وأشكال العصاب لدى فرويد، فالاغتراب الإنساني يعني: اغترب الإنسان عن أعماله وعن الإنسان الآخر وعن الطبيعة، وبنفس اللغة فإن العصاب، "المرض النفسي" (هو استحواذ رغبات نابعة من/ هو/ الإنسان على الأنا الواعي) وفي كلا الحالتين فإن الاغتراب والعصاب الذي سيصبح عما قليل شكلاً من أشكال الاغتراب يحدثان في منطقة اللاوعي من فكر الإنسان، يقول (فروم) في هذا الصدد: إن المريض المصاب بمرض العصاب هو كائن إنساني مغترب إنه لا يحس بأنه قوي ويخاف وهو مكبل لأنه لا يرى ولا يعرف نفسه ذاتاً ومسبباً لأعماله وتجاربه فهو عصابي لأنه مغترب.

ومن خلال العودة إلى مفهوم الاغتراب الإنساني لدى ماركس فإنه يفترض بأن الإنسان يصبح عبدلنتاجه الذاتي كلما تضخم هذا الإنتاج وزيادة جهل الإنسان بما يدفعه إلى تاليهها كما هو حال المصاب بالعصاب والذي يؤله بعض المنتجات الذاتية الطفولية له "الرغبات الجنسية" والتي تنتقل من الوعي الحر إلى اللاوعي في المراحل المتقدمة من العمر.

وهو بذلك يفترض أن الإنسان المريض والذي تتحكم بسلوكياته ألهو الطفولية، يكون فاقد للموضوع فيختار المحلل النفسي كموضوع إسقاط للمشاعر، ولكي يتغلب (العصابي) على إحساسه بالفراغ الروحي والعجز يتخير موضوعه الذي يسقط عليه قدراته الإنسانية: حبه وذكائه وشجاعته وغيرها وعليه حين يستلهم لهذا الموضوع "المحلل النفسي" يحس أنه تعرف على قدراته ومن ثم يحس أنه قوي وحكيم وأنه في أمان واطمئنان، وخير مثال لمثل تلك العلاقات الإسقاطية هو علاقة الغرام التي قد تحدث بين رجل وامرأة والمثال لـ (فروم): فعندما يلتقي رجل بامرأة وتنشئ بينهم علاقة حب والتي قد تنتهي لاحقاً من قبل تلك المرأة فإن الرجل قد يحمل تلك العلاقة وتلك المرأة مشاعر كثيرة جياشة وقد يبدأ بالشعور بأنها كل شيء في حياته فهو يعتقد أنه لايستطيع مواصلة العيش بلاها، هذا بدوره ليس إلا إسقاط لمشاعر داخلية على موضوع ربما لا تربطه بهذه الأفكار والمشاعر أي رابطة تذكر وكلما زاد المرء إسقاطه لتلك المشاعر ازداد الفقر وشعور بالفراغ بسبب انقطاع علاقته بها، والحال كذلك بالنسبة للاغتراب الفكري فقد يتبنى المرء أفكار يعتقدها أفكار خاصة وعندما يستمع إليها في وسائل الإعلام فإنه يعتقد أنهم يقولون أفكاره في حين أنه هو الذي يعتقد بما يقولون، ومن خلال هذا الوصف الذي يقدمه (فروم) عن أشكال المرض النفسي رابط بين الاغتراب والعصاب. يقول عن الاغتراب: الاغتراب بصفته مرضاً للذات يمكن عده لب المرض النفسي للإنسان الحديث حتى لو كانت المسألة مسألة أقل تطرفاً من ذهان وقد توضح بعض الأمثلة السريرية الإكلينيكية هذه العملية ولعل أكثر حالات الاغتراب وقوعاً وأشدها وضوحاً <الحُب الكبير> "الزائف"، وكون العصاب هو المرض النفسي السائد والمنتشر والذي يمكن القول عنه بأنه لا يخلو من كل إنسان تقريباً، فإن الحال نفسه مع الاغتراب والإنسان الذي يتمتع بالصحة النفسية هو ذلك الذي يتمتع بإرادة حرة حسب كلاً من فرويد وماركس وهو في النهاية حراً من العبودية لك من عمله وغرائزه، واستقلالية

الفرد عن العالم الخارجي بالمعنى الإيجابي للكلمة بحيث لا تعود أشياء هذا العالم الخارجي هي المسيطرة على فكره ومشاعره بل خاضعة لهذا الفكر والشعور الذي هو جزء من إرادته الحرة، وهنا قد تساءل البعض: لكن الإنسان يشعر بالاغتراب عندما يشعر أنه غريب عن عمله أو عن غرائزه فنقول أنه غريب عنها لأنه لا يستطيع فهم إليات عملها وقوة تأثيرها عليه، فهو بهذا المعنى غريب فكرياً وعاطفياً وبعبارة أكثر قسوة عاجزاً عن أن يكون فعالاً في العالم الذي يعيش فيه، فالسيارة التي يصنعها في المصنع هي في النهاية أمراً لا يخبر متعة قيادتها ولا يراها في شكلها النهائي الذي يقدم مفهوماً جمالياً للآخرين عن عمله هو الذي يرى محركها البشع فقط، وعود على بدء فالإنسان العصابي المغترب هو الإنسان الذي لا يقبل وهو إنسان كلي بكل علاقة من علاقاته مع العالم فأشياء العالم الخارجي هي موجهه وطريقه في العلاقات مع الأشياء والطريقة التي يفكر بها حول الأشياء إذا ما اعتبرنا الآخرين جزء من تلك الأشياء وقد يبدو للبعض أن هذه الاستنتاجات حول ارتباط الاغتراب بالعصاب أو تطابقهما هي الطريق للتقليل من أهمية الغريزة الجنسية التي ستبدو واحدة من أشكال الاغتراب التي لا يتعدى تأثيرها هذا الفرد إن وجدت وربما سيكون مفهوماً لنا بشكل أكبر هذا الاستنتاج إذا ما عرفنا بأن (فروم) واحد من أكثر الذين تأثروا بعالم النفس الاجتماعي (إلفرد أدلر) الذي قال بأن الطاقة النفسية للإنسان تنبع من (الحب، العمل، والصداقة) وأدلر بذلك يعتبر العالم الأول الذي أوجد عوامل الاشتراك بين النظرية الفرويدية والماركسية.

وإذا ما كنا قد تعرضنا إلى الآن إلى الفرد المريض والذي يقود بشكل حتمي إلى مجتمع مريض فإن الوقت قد حان للحديث عن الفرد الصحيح نفسياً والذي يقود بالتأكيد إلى مجتمع صحيح نفسياً. ويقول (فروم) بعبارة بسيطة في هذا الصدد بأن/ الإنسان الفرويدي المستقل تحرر من التبعية للأم، وتحرر الإنسان الماركسي من التبعية للطبيعة/ لكن فارقاً وحيداً يقع بين الاثنين في

أن فرويد لا يؤمن إلا باستقلال محدود. في الوقت الذي يرى ماركس بأن الإنسان بإمكانه الوصول إلى حالة الاستقلال الكامل منفصلاً بذلك عن كل الأشياء التي تقوده للعبودية وقادراً على تقييمها تقييماً موضوعياً كي يعيد بناء علاقته معها بناء على إرادته الحرة، ربما لأن سبب المرض النفسي عند ماركس هو في النهاية العمل الذي ينتجه الإنسان والذي ينفصل عنه، في الوقت الذي يكون سبب المرض النفسي عند فرويد ناتجاً عن الحاجات الجسدية التي لا يستطيع الإنسان الانفصال عنها. ويعود فروم للقول: (وتبعاً لذلك يكون الإنسان الصحيح عند فرويد ذلك الذي بلغ المرحلة التناسلية وصار سيد نفسه والذي يستقل عن أبيه وأمه ويعتمد على عقله وقوته، ولكن إذا كان تصور فرويد عن الصحة النفسية واضحاً في معالمه الرئيسية أيضاً فإن مفهومه يبقى مع هذا غامضاً بعض الشيء بصورة جمالية وبهذا فإن (فروم) يقدم لنا اعترافاً بصعوبة التطابق الكلي ما بين الاغتراب والعصاب بالرغم من حجم التشابه الضخم بين الاثنين.

لكن أمراً مشتركاً مهما لدى النظريتين في طبيعة الإنسان الصحيح لا بد من عرضه هنا ليدلل على قوة الترابط بين النظريتين في الخطوط العريضة والجوهرية لكليهما ألا وهو أن الإنسان الصحيح في كلا الحالتين هو الإنسان الذي يصل إلى وعي كامل لسبب المرض النفسي وهو في هذه الحالة يقع في الموقع النقيض تماماً لقرينه المريض نفسياً في الجهة المقابلة أي اللاوعي.

النظريات المفسرة للإغتراب:

أ- نظرية كينستون (الاغتراب تعبير عن عدم الالتزام):

ظهرت نظرية في الاغتراب قدمها كينستون (Keniston, 1965) وكانت محاور تنبثق من خلال دراسته الشهيرة التي صدرت تحت عنوان اللاملتزم The uncommitted وكان يحاول ان يشخص على حد تصوراته ملامح الاغتراب للشباب في المجتمع الأمريكي مؤداه: "أن الاغتراب يظهر في ثنايا المجتمعات

تبعاً لاختلاف الأنماط الثقافية والاجتماعية والسياسية لهذه المجتمعات وأن الاغتراب يتضمن فيما يتضمنه معاني التشاؤم والتوتر والصراعات النفسية تبعاً لما تحدثه تلك الأطر من ضغوط لا يتقبلها الشباب ويصبح الاغتراب وفق هذا الاعتراض من قبل الشباب بمثابة الرفض لهذه المعطيات الثقافية والاجتماعية والسياسية ويكون هذا الرفض الواهم من وجهة نظره هو الخيط الأساسي الذي ينسج من خلاله بعض الأفراد تصوراتهم المعبرة عن السخط وعدم الانتماء والتهرب من تحمل المسؤولية فيفقد هؤلاء ذواتهم ويخسر المجتمع قدراتهم.

وقد حاول كينستون أن يحدد الخصائص التي تشكل ملامح المغترب والتي تدفعه إلى فقدان الثقة بمن حوله وتحرمه من توظيف إرادته والسعي إلى تحقيق أهدافه والانصياع المستمكين لمشاعر التشاؤم والغضب على الوجه الآتي:

- فقدان الثقة في التعامل مع الآخرين.
- الإحساس بالقلق والتوتر النفسي.
- الغضب واحتقار التفاعل مع المواقف.
- ضياع القيم الجمالية في مقابل المسايرة لحركة الإلية وما يتبعها من عوامل مادية وتكنولوجية.
- رفض القيم الاجتماعية التي تضغط على إرادة الإنسان.
- الانسحاب وعدم تحمل المسؤولية.

ب- نظرية فيكتور فرانكل (الاغتراب تعبير عن غياب المعنى والجوع النفسي):

يرى فرانكل أن الإنسان إذا وجد في حياته معنى أو هدف فإن وجوده له أهميته وله مغزاه وإن حياته تستحق أن تعاش.

والإنسان يبحث عن معنى حياته بإرادة المعنى تلك التي يراها فرانكل بمثابة القوة الدافعة التي تدفع الإنسان لتحقيق أهدافه، المعنى الذي يريده فرانكل هو بمثابة الوعي الذي يعمل على تبصير الإنسان بمقدراته فيتحكم

في رغباته ويمنع العوامل الخارجية بكل ما تعنيه من محسوسات من السيطرة على إرادة المعنى عنده. ويوجه فرانكل الإنسان الفرد إلى أن إرادة المعنى هي القيمة التي يحصل عليها الفرد من تحويل (القوة إلى فعل) لأن الفرد بمثابة حزمة من الإمكانات التي تسعى إلى التحقق أو هو بمثابة مجموعة من القوى الضمنية التي لا بد من مراعاتها لكي يتجنب الإنسان مواقف الإحباط أو مواقف الاغتراب.

ويحدث الاغتراب من وجهة نظر فرانكل اعتماداً على الأمور التالية:

- عندما تفشل إرادة المعنى يحدث ما يسميه فرانكل بالإحباط الوجودي، الذي يجعل الإنسان تخبو عزيمته في الوصول إلى المعنى الذي يريده.
- عندما يقع الإنسان فريسة للمسايرة والامتثال فيعاني على حد قول فرانكل من الفراغ الوجودي الذي تظهر ملامحه من خلال الشعور بالملل وفقدان الثقة بالذات والإحساس بالضياع.
- عندما يتهرب الإنسان من تحمل المسؤولية نتيجة لعدم قدرته على مواجهة المواقف والصمود أمام المشكلات فيخسر وعيه بالالتزام بالمسؤولية وما يتعلق بها من إرادة تمكنه من التصرف الصحيح واختيار أهدافه بدقة ووعي وفهم.
- عندما يضع الإنسان الفرد بدائل مادية لإرادته المعنوية فيجعل المال أو اللذة محوراً رئيسياً وتعويضاً جوهرياً عن تحقيق الهدف الأسمى من إرادة الفعل التي تتطلع إلى الإنجاز الأفضل والتصرف الراقي.

ج- نظرية أريك فروم (الاغتراب وأنماط الشخصية):

قدم أريك فروم نظريته من خلال تشخيص لبعض أنماط الشخصية المعبرة عن الاغتراب منطلقاً من تصوره عن بناء الشخصية حيث يرى هذا البناء يرجع إلى المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فالفرد يولد مزوداً بعدد من الدوافع

تحركه وتشكل متطلباته فيسعى إلى تحقيق ما يريد وقد يصطدم في هذا السعي بمجموعة من العوائق التي تجعله يشعر بالاغتراب.

وقد حاول فروم Fromm أن يجسد مفهوم الاغتراب من خلال هذه العلاقة غير المواتية بين المطالب وبين درجة تحقيقها حيث يضطر الإنسان الفرد إلى التنازل عن بعض مطالبه فتضيع منه على حد تعبير فروم (فرديته – His individuality) فنراه يعاني من الشعور بالاغتراب ويتصور فروم مجموعة العوامل تؤدي بالفرد إلى هذا الشعور نوجزها على الوجه الآتي:

- التربية الخاطئة التي يتلقاها الفرد في عملية التطبيع الاجتماعي والتي قد تفقده لشدة أوامرها وتسلطها قدرته على التفاعل الاجتماعي السليم وما يتعلق به من إيجابية.
- الحركة التكنولوجية والتي حولت الإنسان إلى مفهوم استهلاكي فحرمته من الشعور بهويته وقيمته والتي جعلته في نفس الوقت يلجأ إلى المسايرة الأوتوماتيكية.
- شعور الإنسان الفرد بالملل نتيجة لهذه المسايرة الإلية التي جعلته يفقد الشعور برونق الحياة في تدفقها الطبيعي ومسارها الذي يحتاج إلى التعامل معها.

وقد حدد فروم أنماط الشخصية المعبرة عن الاغتراب على الوجه الآتي:

١- النمط المستسلم:

ذلك النمط الذي يتوقع أن تأتي إليه الأشياء عن طريق الآخرين دون أن يشغل نفسه أو يوظف إرادته، أو يحاول أن يتفاعل مع المواقف، نمط اتكالي لا يقوى على شيء ويطلب من الآخرين كل شيء. وهو يعاني من الشعور بالعجز والاغتراب.

٢- النمط المسواق:

ذلك النمط الذي يترك نفسه لتعصف بها رياح المواقف فهو لا يريد أن يعترض ولا يستطيع أن يظهر اعتراضه فيتحول إلى سلعة تباع وتشتري تحركها دوافع الحاجة وتلعب بها الظروف المحيطة فلا يملك صاحبها اعتماداً على هذا الموقف المعيب إلا أن يشعر بالخنوع والدونية.

٣- النمط المستغل:

وهو النمط الذي يريد أن يحصل على كل شيء مهما كانت الوسيلة فالغاية عنده تبرر الوسيلة فتراه يستخدم القسوة تارة والدهاء تارة أخرى ومثل هذا النمط يعاني من عدم الالتزام بالمعايير الخلقية ويشعر بالمعاناة النفسية من جراء أفعاله فيستبد به الشعور بالاغتراب.

د- نظرية أريكسون (الاغتراب وأزمة البحث عن الهوية):

تعتمد النظرية التي قدمها أريكسون Erikson ١٩٦٨ في دراسته عن الشباب وأزمة الهوية على محور أساسي هو اهتمامها بتطوير (هوية الأنا Self- Identify) ويعني بهذا الأمر أن الإنسان الفرد يكون لنفسه مجموعة من الأهداف يعبر من خلالها عن درجة وعيه بقدراته ومفهومه عن نفسه، ووضعه للحسابات التي يتوقعها من الآخرون وفي ضوء تقديره لكل هذه الأمور تتحدد هويته ويصاحبها من عوامل تتمثل فيها الألفة والانتماء بحيث يستطيع التوصل مع الجماعة إذا كانت (هويته) فقد تحددت اعتماداً على هذه الأبعاد السابقة، فتراه يتنازل عن مطالبه في سبيل الجماعة.

هذا الإنسان الفرد يتصرف تصرفاته هذه لأنه يستشعر قيمته ويحاول أن يدعم تلك القيمة، أما إذا لم يستطع الإنسان أن يحقق هذه (الهوية) فإنه يقع صريعاً للشعور بالعزلة والاغتراب.

ويلاحظ أن أريكسون قد أكد أن فقدان الهوية يؤدي إلى الشعور بالاغتراب ذلك الشعور حدد ملامحه على الوجه الآتي:

- الإحساس بالعجز والعزلة وعدم الانتماء.
- يؤدي هذا الشعور الضاغط بالفرد إلى كراهية ذاته.
- وينعكس هذا الأمر بطبيعة الحال على مستوى الأداء المهني والتكيف النفسي داخل مجالات الحياة وما تتضمنها من مواقف متعددة.
- اعتبر أريكسون هذه المشاعر من الأمور الطبيعية التي لا بد وأن يمر بها الإنسان الفرد حتى يستعيد نفسه ويلتقط هويته المفقودة.

تعريف الاغتراب النفسي:

هو عبارة عن شعور الفرد بالانفصال السلبي عن ذاته أو عن مجتمعه أو كليهما، بمعنى آخر شعور الفرد بأن ذاته ليست واقعية أو تحويل طاقاته وشعوراً بعيداً عن ذاته الواقعية.

ويعد "هيغل" أول مفكر يستخدم في مؤلفاته كلها تقريباً مصطلح الاغتراب على نحو منهجي ومفصّل، بل لقد استعمله في عنوان الصفحات الأولى في كتابه الأول "ظاهريات الروح": ومن هنا كان النظر إلى هيغل من جانب الباحثين على أنه أبو الاغتراب. فقد رأى أن فقدان الحرية والتلقائية والحيوية وغير ذلك من مظاهر سلبية تتعارض مع الحرية، وتحول دون أن يكون الإنسان منسجماً مع نفسه.

أسباب الاغتراب النفسي لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم:

في كتابه (المجتمع السليم) يناقش "فروم" مشكلة الإنسان الحديث في مجتمع يركز كل همه في الإنتاج الاقتصادي ولا يعبأ بتنمية العلاقات الاجتماعية الإنسانية الصحيحة بين أفراد المجتمع حتى فقد الإنسان مكانة السيادة في المجتمع وأصبح خاضع لمختلف العوامل يتأثر بها ولا يؤثر فيها.

حيث إن الإنسان في هذا المجتمع خلق لنفسه عالماً من النظم المختلفة ثم فصله نفسه عن النظم السائدة، وبالتالي لم يعد جزءاً منها منسجماً معها، بل باتت عبئاً ثقيلاً على كاهله.

كما فصل نفسه عن أخوانه في المجتمع وعن الأشياء التي يستخدمها ويستهلكها وعن الحكومة التي تدبر له أمره.

بل لقد انفصل عن نفسه وأمسى (شخصية مسيرة) ليس له أن يختار وإذا سارت الأمور على هذا النسق بغير إصلاح فسينتهي الإنسان حتماً إلى مجتمع مختل في توازنه وفي عقلانيته وسيصبح كل فرد في هذا المجتمع ذرة منفصلة لا يمسكه بغيره رباط أو آصرة.

فلابد للإنسان من الاتصال بالآخرين، فإن كان اتصاله بهم باعتماده عليهم أو بشعوره بالانفصال عنهم وعدم الاندماج فيهم، فقد استقلاله وذاتيته وأمسى ضعيفاً متألماً معادياً للمجتمع يفتقر إلى حرارة العاطفة.

إن أبرز خصائص الإنسان المميزة هي الرابطة الأخلاقية التي تصله بمجتمعه وليس الصلة المادية القائمة بينه وبين المجتمع فالإنسان لا يخضع لظروفه المادية المفروضة عليه قدر خضوعه إلى ضمير يسمو على ذاته هو الضمير الاجتماعي الذي يتعدى جسده ويعطيه حرية التحرك خارج شرنقة الجسد ولكنه يظل خاضعاً للمجتمع.

إن القوى الفعالة (اجتماعية – اقتصادية – سياسية) في المجتمع الحديث تؤدي إلى فقدان انتماء الفرد، حيث يصبح لا شيء أي مجرد وجه في الزحام أو رقم في قائمة أسماء. إن فكرة فقد الانتماء هذه أو التطابق مع المجتمع أو الهوية والقلق الناتج عنها لدى الإنسان في المجتمع حديثاً ليس ناتجاً عن فقدان المشاركة الفعلية في الجماعات الاجتماعية، وإنما عن فقدان المعنى الرئيسي والقيم القائمة على هذه المشاركة وغالباً ما ينتشر هذا الشعور بين أجيال من

الشباب الذين يزعجهم أن لا يجدوا أدواراً مناسبة لهم أو معنى لأنفسهم في مجتمع بالغ التعقيد أو يواجهون صعوبة كبيرة في تحقيق ذلك مما يمنعهم من أن يكونوا ما يريدون ومن أن يعيشوا في انسجام مع القيم التي يعدونها غالية.

تعتبر الدراسات الاجتماعية أن الوسائل التي تستخدمها النخبة المسيطرة في التنظيمات المعقدة مع من يخضعون لهم داخل هذه التنظيمات (الطلاب في المدارس والجامعات والسجناء في السجون والعمال في المصانع) هذه الوسائل تحدد مقدار الاغتراب في تلك المؤسسات.

كما أن محاولات الضبط الزائد لسلوك الأفراد على مستوى البنى الاجتماعية والمعيارية في المجتمع تشكل مصدراً من مصادر الاغتراب.

كذلك يعد التغير الاجتماعي السريع من أهم أسباب الاغتراب وينسب إليها ثلاثة أنواع من السلوك المغترب هي:

- عدم القدرة على التكيف مع التغير السريع.
- يؤدي التغير الاجتماعي السريع إلى تكوين اتجاهات نحو المعيشة الحضرية وتؤدي هذه الاتجاهات إلى علاقات معيشية تتميز بفقدان الأمن.
- يؤدي الانقلاب الاجتماعي الفجائي إلى نشر الشكوك ويؤدي في النهاية إلى رفض كل المعايير السلوكية، وبطريقة غير مباشرة يكون للتغير الاجتماعي تأثير مغترب على علاقات الفرد مع العالم من حوله.

ويضاف إلى ما سبق الضغوط المرتبطة بالزيادة في عدد الأسر التي تفقد أحد الوالدين أو الأسر التي تعمل فيها الزوجة خارج المنزل.

وبالنسبة للاغتراب عن الأهداف والمعايير السائدة فقد كشفت الدراسات عن أن بعض الأنساق الاجتماعية تمارس ضغطاً محدداً على بعض أعضاء المجتمع للتورط في سلوك منشق، ويكون هذا السلوك غير المتطابق مع

المعايير الاجتماعية السائدة فينشأ (الأنومي) بسبب الخلط والارتباك والصراع الكائن في المجتمع الحديث حيث ينتقل الناس بسرعة من جماعة خاصة إلى أخرى لها معايير مغايرة هذه الحالة هي (الأنومي) أي فقدان المعايير.

لكن لا يعني أن المجتمعات الحديثة التي افتقدت التماسك الذي يميز الجماعات المحلية التقليدية ليس لديها معايير، بل يعني أن تلك المجتمعات لديها مجموعات كثيرة ومتناقضة من المعايير إلا أن أياً منها ليس له قوة الإلزام على الجميع لهذا يصبح الأفراد في حالة من الشك فيما ينبغي عليهم اتباعه وما هو عليهم أن يتركوه وما هو الخطأ وما هو الصواب وما هو ممكن وما هو غير ممكن وبذلك على الناس أن يستجيبوا لهذه المواقف بطرق وأنماط مختلفة وحينما تتفاقم حالة الأنومي وتنتشر في مجتمع يصبح الانحراف هو القاعدة بدلاً من أن يكون هو الاستثناء حينئذ نتوقع الانهيار للضبط الاجتماعي.

حيث تؤدي درجة الاغتراب العالية بوصفها تمثل التفاوت بين الوسائل والغايات لمعدل عال من الانحراف الاجتماعي.

وأكثر ما تتجلى صورة الانسلاخ عن النسق القيمي السائد في المجتمع التمرد على هذا المجتمع وعاداته وتقاليده واعتبارها خاطئة والعمل على التطاول والتمرد عليها بأشكال عدة، حيث نلاحظ ظهور بعض صور الجريمة الحديثة مثل جرائم تلوث – وهذا يرتبط بالمناخ الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتكنولوجي السائد – ونلاحظ ارتفاع جرائم الفسق والمحارم نتيجة ضعف الرابطة الأسرية وفقدان الجماعات المحلية والفرعية لسلطة الضبط التي كانت تمارس في ظروف المجتمعات المحلية فضلاً عن ظهور العديد من مظاهر الشغب وجرائم العنف التي أصبحت تمارس بين فئات متعددة من الشباب كدلالة على التناقضات القائمة في بناء المجتمع.

كذلك ترى بعض الدراسات والبحوث أن اضمحلال الجماعات شبه المستقلة في المجتمع كالجمعيات الأهلية والمحلية سبب الشعور بالاغتراب عند منتسبيها بينما هناك علماء آخرون يقولون: إن العامل الأساسي لظهور حالة الاغتراب هو تضخم المجتمعات وتحول العلاقات الاجتماعية فيها إلى علاقات رسمية مصلحية.

ويمكننا القول أن الظواهر الاجتماعية المختلفة — والتى تعد ظاهرة صعوبات التعلم إحداها ـ يربطها معنى أو محور واحد وتشير إلى وجود ارتباط بين هذه الظواهر جميعها، وهذا ما يؤكد أن ظاهرة الاغتراب تشير إلى مشاكل معقدة ناجمة عن أسباب متعددة ترتبط بشكل أساسي بالظرف الاقتصادي والاجتماعي والثقافي السائد في المجتمع الذي يفرض أنماط مركبة من علاقات الفرد بالآخرين وبالمجتمع أو المحيط بشكل عام تأخذ طابع مغترب بشكل يعيق تكيف وتوافق هذا الفرد بطريقة فعالة في مواكبة الظرف المتطور لمجتمعه.

أبعاد (مظاهر) الاغتراب النفسي لذوى صعوبات التعلم:

١- اللا معيارية:

ويقصد بها عدم وجود معايير تحكم سلوك الفرد وتضبطه. فالفرد يشعر بعدم وجود قيم أو معايير أخلاقية واحدة للموضوع الواحد يمكن أن توجد القيمة ونقيضها للموضوع نفسه.

٢- اللا معنى:

ويقصد به إحساس الفرد بأن حياته أصبحت لا معنى لها وأن الأحداث والوقائع المحيطة به قد فقدت دلالتها ومعقوليتها.

٣- العزلة الاجتماعية:

ويقصد به انفصال الشخص عن مجتمعه وعن نفسه، كما أن هذا الشخص يعاني من الشعور بالوحدة وعدم الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه.

٤- الشعور بالعجز:

وهو عبارة عن عدم قدرة الفرد على التحكم أو التأثير في مجريات الأمور الخاصة به أو في مجتمعه كما أنه يشعر بالقهر وسلب الإرادة ولا يقدر على الاختيار.

٥- التمرد:

وهو عبارة عن إحساس الفرد بالإحباط والسخط والتشاؤم والرفض لكل من يحيط في المجتمع سواء كانوا أفراداً أو جماعات وما يرتبط بذلك من رغبة جامحة في تدمير أو إتلاف كل ما هو قائم في الوضع الراهن.

الفصل الثالث عشر

دافعية الإنجاز لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

احتل مفهوم الدافعية مكانة عالية لدى الكثير من علماء النفس، لما له من أهمية كبيرة فى نجاح العملية التعليمية لدى المتعلم، وفى تحقيق الأهداف المنشودة، كما أن البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسى يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي) أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي).

تعريف الدافع:

يعرفه محمد العيسوى (٢٠٠٢: ٤٥) أنه "حالة داخلية أو استعداد داخلى فطرى أو مكتسب شعورى أو لاشعورى عضوى أو اجتماعى أو نفسى يثير السلوك، ذهنياً كان أو حركياً، يوصله ويسهم فى توجيهه على غاية شعورية أولا شعورية".

كما يعرف الدافع بأنه "محرك أساسى للسلوك" فالدافع يعرف بانه "حالة داخلية نتجت عن حاجة وتعمل على تنشيط واستثارة السلوك وعرف على أنه سلسلة من العمليات تبدأ على نحو ما بسلسلة متوالية من السلوك الهادف".

وكذلك عُرف على أنه "ميل فطرى نفسى جسمى يدرك الأشياء إلى أن يسلك مسلكاً خاصاً".

ويُشار إليه أيضاً بأنه "حالة من الاستثارة الداخلية تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه".

ويقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للدافع ينص على أنه "حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه مما تجعله مهيأ إلى القيام بتصرف ما، أن إى نشاط يقوم به الفرد لا يبدأ ولا يستمر دون وجود دافع، فالأطفال مثلاً مدفوعون للبحث عن المكافأة وتجنب العقوبة، والحافز يمكن أن يكون مكافأة مادية أو معنوية.. ويعتمد الأطفال فى البداية على الوالدين للحصول على المحبة وغير ذلك من المكافآت وهم يبحثون على الاهتمام والثناء لما ينجزونه من أعمال، ثم يظهر لديهم التقييم الذاتى (أى الاستقلال) فيعتمدون على أنفسهم فى تقييم مدى نجاحهم فى أداء المهمات ويحكم الأطفال على أدائهم تبعاً لمعايير معينة أو توقعات الآخرين، فيشعرون بالنجاح أو عدم النجاح - وذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف الدافعية للدراسة".

تعريف الدافعية للإنجاز:

يشير ماكليلاند (McClelland, 1985: 80) إلى أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

وترى نظرية دافعية الإنجاز لإتكنسون (Atkinson, 1960) أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها، تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهداً كبيراً في محاولات الوصول إلى حل المشكلات.

كما يؤكد أتكنسون Atkinson على أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح.

كماعرفها أحمد عبدالخالق ومايسة النيال (١٩٩١: ٦٣٨) بأنها الرغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة، وبأفضل طريقة ممكنة.

وتذكر سامية فرغلى (١٩٩٢: ٣٤٧) أن دافعية الإنجاز هى استعداد ثابت نسبياً فى الشخصية يحدد مدى سعى الفرد ومثابرته فى تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الاشباع، وذلك فى المواقف التى تتضمن تقييم الأداء فى ضوء محدد للامتياز.

بينما يشير فتحى الزيات (١٩٩٦: ٤٥٥) إلى أنها دافع مركب يوجه سلوك الفرد كى يكون ناجحاً فى الأنشطة التى تعتبر معايير للإمتياز، والتى تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة.

وعرفتها نايفة قطامى ويوسف قطامى (١٩٩٦: ١٥) بأنها مدى سعى الفرد ومثابرته فى سبيل بلوغه لهدف ما، وما يترتب عليه من الاشباع، وذلك فى المواقف التى تتضمن تقييم الأداء فى ضوء مستوى محدد للإمتياز.

وينظر محمد المطوع (١٩٩٦: ٢٤٦) إلى دافعية الإنجاز بإعتبارها الرغبة فى تحقيق الأداء الجيد، وهو هدف ذاتى ينشط ويوجه السلوك

ويعرف مصطفى الصفطى (١٩٩٨: ٧٧) دافعية الإنجاز بأنها الرغبة فى الأداء وتحقيق النجاح، وهى هدف ذاتى ينشط ويوجه السلوك، وتعتبر من المكونات الهامه للنجاح الدراسى.

وعرفها حسن على (١٩٩٨: ١٤) بأنها مفهوم افتراضى كامن لدى الشخص قد يمثل دافعاً أو استعداداً أو ميلاً راسخاً لدى الفرد للإقتراب من أو البحث عن النجاح فى المواقف ذات الطابع الانجازى، أو التى تتضمن إنجازاً أو تنافساً لأداء مهمة ما، وفقا لمحك معين من الجودة أو الامتياز.

وقدم بوحمامة وعبد الرحيم الشحومي (٢٠٠٦: ١١٢) تعريفاً لدافعية الإنجاز ينص على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية، التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تحريكه أو تنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن، كما يشير مصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية – نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه.

وبعد عرض التعريفات السابقة نجدها اتفقت على أن الدافعية للإنجاز هى السعى وراء التفوق والامتياز، وتحقيق الاهداف السامية، والمثابرة والتفرد بالمهارة، والاتقان للوصول لأعلى المراتب وتحقيق النجاح، وبناء على تلك التعريفات السا بقة اشتق مؤلف الكتاب تعريفاً لدافعية الانجاز ينص على أنه "رغبة ذاتية توجه السلوك نحو هدف معين ألا وهو السعى الى تحقيق درجات النجاح والتفوق وبذل كل الجهد للحصول على قدر أكبر من النجاح والامتياز فى جميع المواقف وتكمن ورائها حاجة المتعلم إلى النجاح".

النظريات المفسرة لدافعية الانجاز:

١- نظرية هنرى موراى (Hunary Morae):

يعد هنرى موراى هو أول من قدم مفهوم دافعية الانجاز فى دراسة ديناميات الشخصية باعتبارها أحد متغيراتها الاساسية، كما يعزى إليه تحديد

مفهوم هذا الدافع فى إرساء القواعد التى تستخدم فى قياسه (نظام النابلسى، ١٩٩٢ : ٣٨)، فمفهوم الدافعية للإنجاز ارتبط فى الاصل بأعمال موراي فى كتابه استكشافات الشخصية.

فهو أول من قدم مفهوم الدافع للإنجاز للأدب النفسى، وكان ذلك فى عام (١٩٣٨) عندما وضع قائمة تشمل عشرين حاجه ذات أصل نفسى من بينها الحاجة للإنجاز، وعرفها على أنها "تحقيق الاشياء التى يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم فى الافكار وضبطها وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الاداء والإستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة". (نايفة قطامى ويوسف قطامى، ١٩٩٦ : ٥٣)

ووصف موراى الحاجة بأنها قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية فى الانسان، أو مؤثرات خارجية توجه هذه القوة للسلوك فى البيئة بطريقة معينة لإشباعها، وهو يرى أن هناك انفعالاً معيناً يصاحب كل حاجة ويكسب السلوك قوة وطاقة، وأن الحاجة للانجاز هى الرغبة فى تحقيق أو إتمام شىء ما صعب سواء كان هذا الشىء فى مجال الظواهر الطبيعية أو الافكار أو المجال الاجتماعى، كما أنها تمثل الرغبة فى الاداء الجيد وتحقيق النجاح، ويرى موراى أن الشخص الذى يكافح للإنجاز، عادة مايعمل معتمداً على نفسه، وتتم أعماله بسرعة كما تمكن الحاجة العالية للإنجاز الشخص من التغلب على العقبات الصعبة ليس فقط للحصول على أهدافه، بل هى تعنى عنده أيضاً التفوق فى النجاح على الآخرين (عبد الله الصافى، ٢٠٠١ : ٨٣)، كما اهتم موراى بتوضيح العلاقة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز والتمييز بينهما، حيث اعتبر مستوى الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة للإنجاز، حيث تشتد الحاجة للإنجاز فى رأيه، عندما يختار الفرد أن يوجه جهوده ومساعية نحو تحقيق هدف صعب وموضوع غير متاح أو لا يمكن تحقيقه بسهولة، أما

الحاجة للإنجازفاعتبرها حاجة أساسية فى حياة الفرد، ولابد من اشباعها ويستطيع الفرد اشباع هذه الحاجة فى مجالات الحياة المختلفة، وتتباين هذه المجالات بتباين اهتمامات الافراد، وتتعدد بتعدد جوانب حياتهم، ويتوقف مدى اشباع الحاجة للإنجاز على مدى نجاح الفرد فى تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف ـ مطامع ـ ذات مستويات معينة.(حسن على، ١٩٩٨ : ٩٤)

٢- نظرية اتكنسون – ماكليلاند (Atkinson & Mecleand):

صاغ ماكليلاند واتكنسون نظريتهما فى الدافعية للإنجاز اعتماداً على ما توافر فى الأدب النفسى، وقد اتخذت نظريتهم بعداً نظرياً، وبعداً إمبريقياً جديداً، وتبنيا فى نظريتهما دافعية الانجاز تكوين افتراضى (Hypothetical Construct)، تضمن معناه الشعور المرتبط بالأداء التقييمى، والذى يأخذ مسارين هما الأمل فى النجاح والخوف من الفشل خلال سعى الفرد ليبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، ثم قام اتكنسون وماكليلاند بصياغة نظرية التوقع، والقيمة (Expectation&value) فى الإنجاز، والتى ترتكز على دور الفروق الفردية فى الدافعية للإنجاز لفهم دوافع الفرد فى المواقف المدرسية، والمواقف العامة، كما افترضا أن دافعية الإنجاز من الدوافع التى يمكن أن ترجع بالفائدة على تحصيل التلاميذ وعلى مستقبلهم عموماً، إذا ما تم رعايتهم فى مراحل العمر المبكرة. (نايفة قطامى ويوسف قطامى، ١٩٩٦: ٤٠)

ويذكر أنور الشرقاوى (١٩٩٨ : ٢٤٤) أن اتكنسون افترض أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعى للتعلم، وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة ومستوى أدائه فى هذه الأعمال والميل إلى تحقيق النجاح يختلف بين الأفراد لدرجة ملحوظة، وعند الفرد ذاته من موقف لآخر، وافترض اتكنسون أن هذا الميل فى علاقتة بأى عمل أو نشاط يعتبر وظيفة لثلاث متغيرات رئيسية هى: دافع تحقيق النجاح، واحتمال النجاح عقب أداء العمل، والقيمة الحافزية للنجاح.

وحدد اتكنسون أربعة عوامل تسهم فى المناشط الناجمة أو السلوك الناتج منهم عاملان خاصان بالفرد، هما الدافع إلى النجاح والإنجاز، والخوف من الفشل ويفترض أنهما يتميزان بالثبات والبقاء مدة طويلة، وتقاس الخاصية الأولى بالإستعانة باختبار يستعمل لقياس الدافع للإنجازعند الفرد، ممثلاً فى مجموعة من الصور الغامضة التى تشمل شخصاً أو أكثر، ويطلب من الشخص تأليف قصة تصف ما يحدث فى كل صورة من هذا الإختبار، مفترضاً أن الأوهام والقصص الخيالية تمدنا بمعلومات أوضح عن حاجات الفرد أكثر من أى اتجاه آخر مباشر، وحيث أن الأسئلة المباشرة يحددها عدم شعور الفرد ـ أحياناًـ بالرغبة فى الإجابة، أو تهيئه نفسياً عند الإجابة عليها، إلا أن الوسائل التى تعتمد على الخيال تسمح للإنفعالات اللاشعورية والحاجات الكامنة للتعبير عن نفسها بوضوح، ويتم تقنين محتوى القصص للتعبير عن تصور النجاح أو الأساليب التى تعكس محاولات الفرد للمجازفة. أما الخاصية الثانية – أى الخوف من الفشل – فتقاس بمقياس يستخدم فيه الورق والقلم ويعرف باختبار استفتاء القلق وهو يقيس القلق حول التقدم فى مواقف مثل اختبارات نصف العام. (عبد المجيد سيد أحمد وآخرين، ٢٠٠٢: ١٣٥- ١٣٦)

أما بالنسبة للعاملين الآخرين اللذان يخصان العمل الذى سيؤديه فيمثلهما المحددات البيئية أو الموقفية لدافعية الانجاز، ويعبر عنها باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الباعث الخارجى الموجب للنجاح، أو قيمة الباعث السالب المترتب على الفشل، وعلى ذلك فإن تغير ناتج الانجاز عند الافراد المختلفين يرجع إلى الشق الأول من المعادلة، وعند الفرد الواحد من موقف لآخر يرجع إلى الشق الثانى، حيث تصبح دوا فع النجاح ودوافع الفشل هى المحددات الأساسية لدافعية الانجاز، إذاً يمكن وصف الميل لإحراز النجاح من خلال المعادلة التالية:

(Ts) = دوافع النجاح (Ms) X احتمالات النجاح (Ps) X قيمة بواعث النجاح (Is)

$T_s = M_s * P_s * I_s$

T_s: الميل لإحراز النجاح Tendency to success

M_s: دوافع النجاح Motive to Achieve Success

P_s: احتمالات النجاح Probability of success

I_s: قيمة الباعث للنجاح Incentive Value to Achieve Success

حيث T_s هو وظيفة للاستعداد الفطرى الثابت أو المكتسب ويمكن التعبير عن الميل إلى تجنب الفشل وما تتضمنه من تفاعلات على النحو التالى:

$Taf = Maf * Paf * If$

Taf= الميل لتجنب الفشل The Tendency to Avoid Failure

Maf= دافع تجنب الفشل Motive to Avoid Failure

Paf= احتمالات الفشل Probability of failure

If= قيمة بواعث تجنب الفشل Incentive Value to Avoid Failure

ومما سبق نجد أن نظرية التوقع – القيمة – توضح العلاقات الرياضياتية التى تتنبأ بميل الفرد للإقدام على النجاح (دوافع الإقدام) أو تجنب الفشل (دوافع الإحجام) من خلال الأنشطة المرتبطة بالإنجاز، وهذا التنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازية هى حالة الميل للإقدام على النجاح على النحو التالى:

- الدافع للنجاح Motive to success
- احتمالات أو توقع النجاح Probability of success P_s
- قيمة الباعث للنجاح (قيمة النجاح) The Incentive Value of success

كما أن الميل لتجنب الفشل محصلة ثلاثة عوامل هى:

١- الخوف من الفشل أو الميل لتجنب الفشل Maf.

٢- احتمالات الفشل Paf.

٣ قيمة الباعث لتجنب الفشل (قيمة الفشل) If.

إذن فإن المحصلة النهائية لدافعية الإنجاز TA = (دوافع النجاح M_s × احتمالات النجاح (P_s) × قيمة النجاح (I_s)- دوافع تجنب الفشل(Maf) × احتمالات الفشل (Paf) × قيمة الفشل (If) أو (بواعث الفشل) وقد لاحظ (Atkinson&Feath, 1966)أن الإنجاز الفعلي يمكن أن يستثار بالعديد من البواعث، بالإضافة إلى دافعية الإنجاز مثل المكافآت المادية، والمعززات الاجتماعية، والمركز الأدبى والإجتماعى المرتبط بالهدف المراد إنجازه، وقد أطلق عليه اتكنسون البواعث الخارجية (Extrinsic Motives)، ومن ثم أضافها للمعادلة فأصبحت: TA= ($M_s.P_s.I_s$-Maf.Pf.If).(فتحى الزيات، ١٩٩٦: ٤٧٢-٤٧٥)

٣- نظرية فينر ورفاقه (Vainer et al) لإعادة تحليل دافع الإنجاز:

لقد قدم فينر ورفاقه (Vainer et al) نظرية الخواص (Attribution Theory) لإعادة تحليل النتائج الرئيسية، التى تنبأت بها نظرية اتكنسون وماكليلاند وهذه النظرية تهتم بالمنهج الذى به يحلل الأفراد أسباب السلوك، واقترح فينر أن التقدير والتفهم الذى يبديه الفرد عندما يوكل إليه القيام بعمل ما، يحدد مدى استعداده للقيام بهذا العمل، ووفقاً لهذه النظرية يمكن تقسيم خواص الإنجاز إلى بعدين مستقلين هما: مدى تحكم الفرد فى العمل داخلياً وخارجياً، ويعتبر هذا التحكم نوعاً من أنواع الخواص التى ترتبط بأى عمل، فإذا كنا نعتقد أن المقدرة أو المجهود مطلوبين أو ضروريين فإن الخاصية هنا تكون داخلية، أما إذا كنا نعتقد أن كل ما يتضمن العمل هو صعوبة العمل نفسه أو الخطأ، فإن الخاصية هنا تكون خارجية.

أما عن العوامل المسببه لأى عمل، فهى أيضاً تختلف فى بعد الثبات، فالقدرة تتميز بالثبات إلى حد ما، بينما يتذبذب المجهود على الرغم من أن هذين العاملين يعتبران من العوامل الداخلية أما بالنسبة للأسباب الخارجية للأداء، فإن مستوى صعوبة العمل يعتبر ثابتاً فى حين أن عوامل الصدفة متغيرة إلى حد كبير، وقد لخص فينر وزملاؤه هذه النتائج بأن الأجزاء التى يقوم بعملها أشخاص يختلفون فى مستوى دافع الإنجاز عندهم؛ هذه الأجزاء لا تكون متشابهة، ومن ثم فإن هذه الإختلافات فى العمل تجعل الأفراد ذوى الحاجات العالية والمنخفضة للإنجاز يختلفون فى سلوكهم فى مواقف الإنجاز، كما أبرز فينر أهمية الطموح والمثابرة على بذل الجهد، كمتغيرات أساسية للدا فع للإنجاز، ثم لخص فينر مصطلحات معرفية ونمائية، مفترضاً ثلاثة أبعاد تقويمية توجه الحكم الخلقى على الإنجاز وهى: الجهد، القدرة، والعائد.

يتضح مما سبق أن السعى وراء التفوق والإجتهاد والمثابرة وتحقيق الأهداف والنجاح فى المهام الصعبة والرغبة فى الأداء الجيد، والإتقان والتميز والتفرد بالنجاح والكفاح من أجل بلوغ الأفضل، وبذل أقصى الجهد، والعمل فى سبيل بلوغ أهداف وضعها الفرد لنفسه أو مطامح معينة عند الفرد هذا مادارت حوله النظريات الثلاثة، والتى أطلقت عليه دافعية الإنجاز، ولكن كل منهم أخذ هذا السلوك بتفرد ورؤية وتفسير خاص؛ فموراى وصف الإنجاز بالحاجه وهى الرغبة فى تحقيق أو اتمام شىء ما صعب سواء كان هذا الشىء فى مجال الظواهر الطبيعية أو الأفكار أو المجال الإجتماعى، كما أنها تمثل الرغبة فى الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وتتوقف اشباع هذه الحاجه على مدى نجاح الفرد فى تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف، وبذلك فإن موراى اعتمد على الأساس البيولجى فى تفسيره للإنجاز بوصفه له بالحاجه ذات الأصل النفسى وذلك حين تستأثر الحاجة يكون الفرد فى حالة توتر، ويتضمن إشباع الحاجة تخفيف التوتر، فالفرد عندما يعمل على تخفيف توتراته يهيىء نفسه لمزيد من الحركة للأمام فى اتجاه أهداف مستحدثة.

كما تمكن الحاجة العالية للإنجاز الفرد من التغلب على العقبات الصعبة ليس فقط للحصول على أهدافه بل تعنى عنده التفوق والنجاح على الآخرين، كما اعتبر موراى أن الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة إلى الإنجاز، ويتوقف اشباع هذه الحاجة على مدى نجاح الفرد وتحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف.

بينما تناول اتكنسون وماكليلاند الدافع للإنجاز على أنه تكوين افتراضى معناه "الشعور المرتبط بالأداء التقييمى" بأخذ مسارين هما: الأول: الأمل فى النجاح، والثانى: الخوف من الفشل؛ خلال سعى الفرد ليبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، هنا نجد أن اتكنسون وماكليلاند أوجدا عامل الفروق الفردية، والتى تتمثل فى سعى الفرد لبذل الجهد، وهى تختلف من شخص لآخر إلى جانب ذلك احتمالات النجاح والفشل، ولقد وضعوا نظرية التوقع والقيمة فى الإنجاز- وهى تعتمد على الفروق الفردية فى الدافعية للإنجاز- لفهم دوافع الفرد فى المواقف المدرسية والمواقف العامة، كما افترض أن دافعية الإنجاز من الدوافع التى يمكن أن ترجع بالفائدة على تحصيل التلاميذ وعلى مستقبلهم عموماً إذا ما تم رعايتها فى مراحل العمر المبكرة، واعتبرا أن الدافع للإنجاز يتمثل فى نوعين رئيسين، هما: الأول: يمثل استعداداً ثابتاً نسبياًعند الفرد لايكاد يتغير بتغير مواقف الإنجاز. أما النوع الثانى: فهو خاص باحتمالات النجاح والفشل وجاذبية الحافز الخارجى للنجاح أو قيمة الحافز السلبى للفشل، بينما قسم فينر وزملاؤه خواص الإنجاز إلى بعدين هما: مدى تحكم الفرد فى العمل داخلياً وخارجياً، وقد لخص فينر ورفاقه نظريته فى أن الأعمال التى يقوم بها أشخاص يختلفون فى مستوى دافع الإنجاز لديهم تجعل هذه الإختلافات الأفراد ذوى الحاجات العالية والمنخفضة للإنجاز يختلفون فى سلوكهم فى مواقف الإنجاز، وأبرز فينر أهمية الطموح فى دافعية الإنجاز.

أهمية دافعية الإنجاز:

تلعب دافعية الانجاز دوراً مهماً وخطيراً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده ماكليلاند، حين رأى أن مستوى دافعية الانجاز الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع، وهكذا تتجلى أهمية دافعية الانجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، وإنما أيضاً بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد.

دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم:

يؤكد بول (Ball, 1977) أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة المتعلمين على ضبط أنفسهم في العمل الدءوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل.

ويمتاز المتعلمون ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها. (بوحمامة وعبدالرحيم والشحومي، ٢٠٠٦: ٤٠)

ويؤكد إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (١٩٧٩: ٨٠) على أن دافعية الإنجاز العالية تحفز المتعلمين على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وأن هذه الفئة من المتعلمين تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة، وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك، فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.

كما أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن المتعلمين يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعتبرون أن المشكلة تحدياً شخصياً لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي حتماً إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف.

وفى هذا الصدد يذكر شفيق علاونة (٢٠٠٤: ٦٣) أن القوة الدافعة للإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز – كما تقاس حاليا – وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الاكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل.

ويرى مؤلف الكتاب أن الدافعية للإنجاز تُعد حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معاً، وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فدافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات أن التلاميذ الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية التلميذ في البيت، أما من تميزوا بدافعية منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية لديهم.

الفرق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز:

إنّ المتعلمين الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للإنجاز وللتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء المتعلمين بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية، ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل، وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية افضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع، والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين يقبلوا بواقع بسيط، أو يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه.(Santrrock, 2003: 89)

وهناك فروق بين ذوي دافعية الانجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فإنّ ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها كثير من التحدّي، ويتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جداً، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أنّ لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناءاً على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في مهمات تتساوى فيها المكافآت. (شفيق علاونة، ٢٠٠٤: ٣٢)

(أ) خصائص المتعلمين ذوى دافعية الإنجاز المرتفعة:

إن خصائص المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة متنوعة تبعاً لاختلاف اهتمامات الباحثين والعلماء، فقد حاول كثير من الباحثين تحديد أهم خصائص التلاميذ ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة، من حيث دوافعهم وسلوكهم وسماتهم، التي يتميزون بها دون غيرهم من التلاميذ، فقد اكتشف ماكليلاند وزملاؤه (Mclelland,et.al.) عدداً من الخصائص المميزة لمرتفعى دافعية الانجاز، ومن أكثر هذه الخصائص أهمية: درجة النجاح Degree of success، إذ يجب على مرتفعى الانجاز أن يتأكدوا ما إذا كانت جهودهم لحل مشكلة ما قد نجحت أو لا، ونتيجة لذلك تكون بعض المهن أكثر جاذبية لمرتفعى الانجاز مثل: البحوث العلمية، والأعمال التجارية، والصناعية، والبحوث، والمجالات الأخرى التى يمكن قياس نجاح جهود الفرد فيها أو تقدير أى جانب من جوانب أدائه بوضوح، كما أن هناك خاصية أخرى لمرتفعى الانجاز، وهى: الثقة بالنفس Self-confidence، وتعنى الثقة فى قدراته الخاصة على حل المشكلات التى يواجهها، فإذا سئل الطلاب فى بداية حياتهم الجامعية ـ على سبيل المثال ـ ما إذا كانوا يعتقدون أنهم سوف ينجحون فى النهاية بدرجة فوق المتوسط، أو تحت المتوسط، فنجد أن مرتفعى الإنجاز يميلون إلى أن يكونوا واثقين من أن أدائهم سيكون أفضل من المتوسط، وهناك جانب آخر من جوانب الثقة بالنفس لدى مرتفعى دافعية الانجاز يتمثل فى أنه يميل إلى أن يرتاب ويشك فى آراء الخبراء، وأنه بدلا من ذلك يكون رأيه الخاص فى كثير من الشئون حتى ولو لم يكن لديه معرفة عميقة وخبرة بها.

كما حدد هيرمانز (Hermans, 1970) أن الاشخاص ذوى دافعية الانجاز المرتفعة يتميزون بالتالى: بمستوى الطموح المرتفع، والسلوك الذى تنخفض فيه المغامرة، والقابلية للتحرك للأمام، المثابرة، الرغبة فى إعادة التفكير فى العقبات، ادراك سرعة مرور الوقت، الاتجاه نحو المستقبل، البحث عن التقدير، الرغبة فى الاداء الافضل، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف العاطفة

غير أن هناك صفات أخرى يتميزون فيها ذوى الدافعية للإنجاز، وهى: القدرة على تحمل المسئولية، القدرة على تحديد الاهداف، القدرة على استكشاف البيئة، القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، القدره على تعديل المسار، القدره على التنافس مع الذات والتنافس مع الآخرين، السعى نحو الاتقان والتميز، الانجاز الفريد المتميز، الاستغراق فى عمل طويل.

وفيما يلي عرضاً يوضح بعض خصائص ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة فى ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وأبحاث نظرية.

جدول (٢) بعض خصائص الأفراد ذوى دافعية الإنجاز المرتفعة.

الخصائص المعرفية	الخصائص الوجدانية	الخصائص السلوكية
– التطلع إلى خبرة جديدة	– الخوف من الفشل	– القدرة على حل المشكلات
– الدافع للمعرفة	– القلق الدافع	– الانشغال في الأعمال التنافسية
– القدرة على اتخاذ القرار	– الرضا الذاتي	– الاستمرار في العمل لمدة أطول
– التفكير الإبتكاري	– الاستقلال الذاتي	– القيام بالأعمال الفردية أثناء العمل
الإدراك	الاتزان الانفعالي	– القدرة على إدارة الأنشطة التعليمية
القدرة على ضبط المعرفة	– الاستمتاع بالتعلم	فيما يتعلق بالمهام
التخيل	– المثابرة	– تقييم التلميذ لاهتمامه بالمهمة
إدراك التلميذ لأسباب اندماجه	– مقاومة الفشل	– التمكن من البيئة
في مهمة التعلم	– ارتفاع مستوى الطموح	– يتوافق بمرونة مع المراحل
إدراك التلاميذ بأن مشاركتهم	الرغبة في تقدير الذات	الاستراتيجية التي يحتاج إليها في تعلم
في أداء المهمة غاية وليست	– البحث عن التفاعل	المهام
وسيلة	بكفاءة مع البيئة من خلال	– النظام أثناء أداء العمل

القدرة على التعبير عن آرائه وحاجاته - حب الاستطلاع والاستكشاف - الاهتمام بالمثيرات ذات الخصائص المقارنة والتي تشمل الجدة ـ التعقيد ـ عدم التلائم الانتباه والتركيز ـ إظهار مستويات أعلى من المعرفة العامة وتطور الذاكرة - الدافع للإنجاز ـ تفضيل المواقف الغامضة	التفوق والتمكن - اهتمام الفرد بذاته - الثقة بالنفس - الدافع للتفوق - الإحساس بالمسئولية - إدراك الفاعلية والكفاءة	ـ الاندماج في المهمة - الإقبال على حل المشكلة باهتمام اختيار المشكلة الصعبة - اختيار الفرد لعمل ما دون عمل أخر - استمرارية الدافعية - ارتفاع مستوى الأداء - التفوق والاجتهاد - مشاركته في أداء المهمة - وضع أهداف بعيدة المدى والالتزام بها - تجنب المواقف التقليدية - السيطرة

ب- خصائص التلاميذ منخفضى دافعية الانجاز من ذوى صعوبات التعلم:

توجد بعض الخصائص المميزة للتلاميذ منخفضى دافعية الانجاز من ذوى صعوبات التعلم، يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالى:

١- يتجنب العمل أو المشاركة فى الأنشطة.

٢- يمل سريعاً.

٣- لديه مفهوم ذات سلبى.

٤- طموحه وتوقعاته المستقبلية متواضعة .

٥- يكون أكثر استجابة للفشل منه إلى النجاح.

٦- لا يحاول أن يسلك سبل النجاح.

٧- لايميل إلى التعاون ومساعدة أقرانه.

٨- يتجنب المشكلات، وسرعان ما يتوقف عن حلها عندما يواجه المصاعب.

٩- يقبل بواقع بسيط، أو يطمح بواقع أكبر بكثير من قدراته.

إستراتيجيات وبرامج تنمية دافعية الإنجاز:

هناك العديد من الإستراتيجيات والنماذج والبرامج التدريبية المستخدمة فى تنمية دافعية الإنجاز لدى الأفراد بصفة عامة وذوى صعوبات التعلم هعلى وجه الخصوص، يقدمها المؤلف فيما يلى:

١- نموذج تورنر وجونسون (Turner & Johnson, 2003):

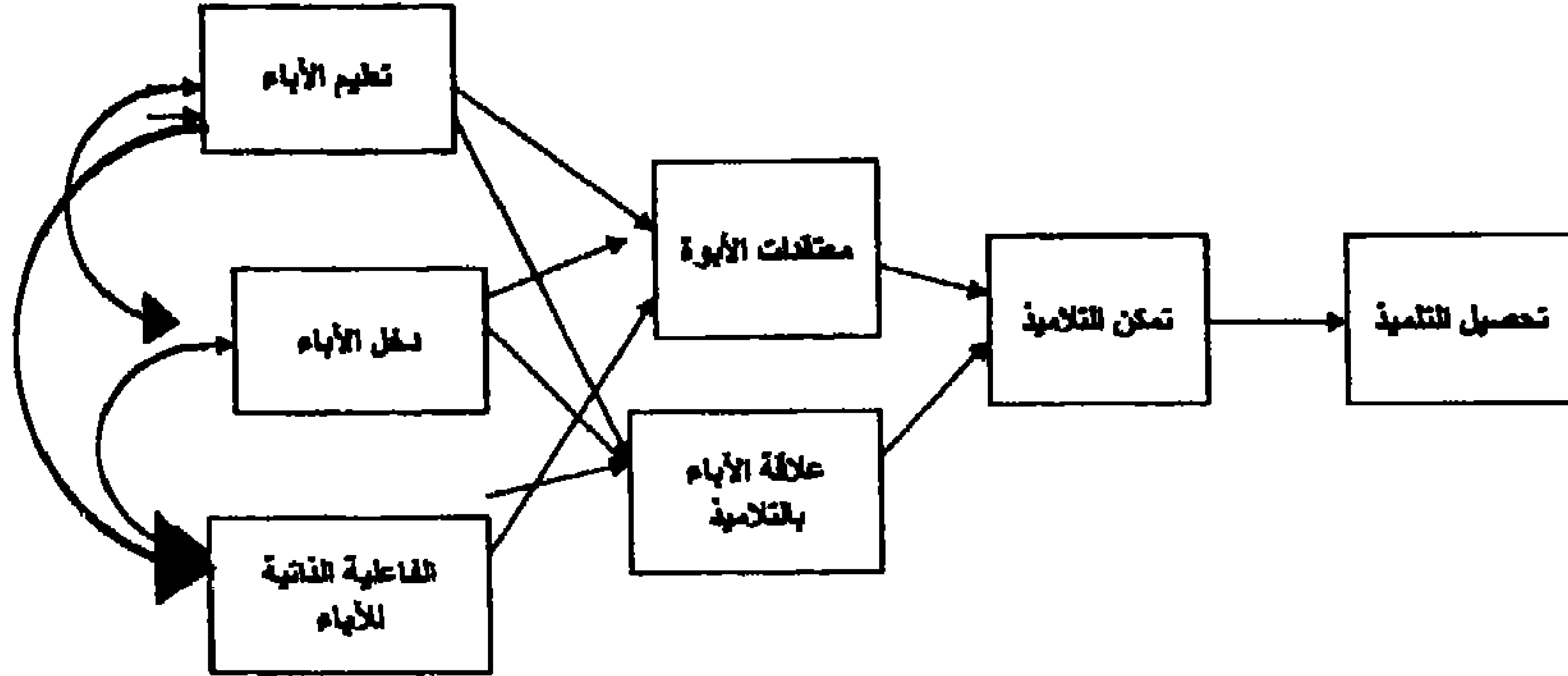
الهدف: التعرف على العوامل الأسرية التي تدعم تنمية دافعية الإنجاز وإظهار العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل.

إجراءات التدريب علي النموذج: تمثلت إجراءات التدريب علي النموذج في الآتي:

- قام معد النموذج بإجراء مقابلة لأفراد المدرسة في العام السابق لبدء المشروع حيث تم وصف الغرض من المشروع على أنه وسيلة للتعرف على العوامل التي من الممكن أن تساعد في التنبؤ بالمكاسب الأكاديمية التي يحصل عليها التلاميذ أثناء العام.
- تم إرسال الخطابات لكل المعلمين في المدرسة ومستشاري المدرسة لتفسير وشرح المشروع والسؤال عن المقترحات الخاصة بالأفكار لكي يتم الاشتمال عليها في استطلاع الرأي النهائي الخاص بالآباء.
- تم توزيع استطلاعات الرأي الخاص بالآباء عن طريق المعلمين وذلك في المقابلة التوجيهية في بداية العام الدراسي الثاني (أغسطس ١٩٩٩).
- أكمل معظم الآباء وأولياء الأمور استطلاع الرأي في الموقع، وأخذ حوالي ١٥ من الآباء وأولياء الأمور أوراق الاستطلاع إلى المنزل ثم إعادتها إلى المدرسة وفي نهاية شهر نوفمبر تم تسليم الاستطلاع الخاص بالمدرسة إلى جميع المعلمين حيث طلب منهم أن يقيموا كل تلميذ يشارك في الدراسة عن طريق ثلاث أسئلة تتعلق بدافعية الإنجاز.

- قام الآباء والمعلمين بتقدير دافعية التمكن لدي التلاميذ والتي كانت تقاس عن طريق ثلاث أنماط هي التحدي ـ الإصرار في مواجهة الصعوبات ـ التأثير الإيجابي كالاستجابة للمعرفة.

والشكل التالي يوضح نموذج تورنر وجونسون لدافعية الإنجاز:



شكل (٢٦) نموذج تورنر وجونسون لدافعية الإنجاز.

يتضح من النموذج السابق ما يلي:

- أن الخصائص البيئية الأسرية وهي (التعليم ـ الدخل ـ فاعلية الذات) ترتبط مباشرة بعلاقة الآباء للتلاميذ.
- أن معتقدات الأبوة وعلاقات الآباء بالتلاميذ تؤثر في دافعية الإنجاز.
- أن دافعية الإنجاز تؤثر على الإنجاز الأكاديمي.

٢- استراتيجية حجرة الأخبار News Room:

أهداف الإستراتيجية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلي بناء شعور من الاستقلال الذاتي والدافعية للإنجاز عن طريق السماح للتلاميذ باختيار المعلومات التي سيقومون بإرفاقها في الخطاب الإخباري الأسبوعي للفصل.

المحتوى:

عبارة عن سبورة - أقلام - أوراق - طباشير.

إجراءات التدريب علي الاستراتيجية:

- يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ على المشاركة في الخطاب الإخباري الأسبوعي للفصل الدراسي الذي سيتم نسخ صورة منه ويرسل للمنزل ثم يطلب منهم الكتابة فقط عن تلك الأنشطة التي تحدث في المدرسة.
- يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ ، وذلك من خلال كتابة عنأوين على السبورة ، ثم يطلب منهم كتابة جملة تحت كل موضوع يتصل بشيء قد حدث في المدرسة.
- يسمح المعلم للتلاميذ بعرض مقترحات محررة لكل مؤلف ، ثم يتم نسخ صورة منه وترسل إلى المنزل مع كل تلميذ.

٣- إستراتيجية الحيوان حقيقة أم خيال Animal Fact or Fiction:

أهداف الإستراتيجية:

تهدف هذه الإستراتيجية إلى:

أ- إثارة دافعية التلاميذ واهتماماتهم ودرجة استمتاعهم بعملية التعلم.

ب- تنمية مهارات البحث لدى التلاميذ والتي بدورها تنمي دافعيتهم للإنجاز.

المحتوى:

مجموعة من القصص التي تتحدث عن الحيوانات، والتي كتبت بشكل يسمح للمعلم أن يضع مجموعة من العبارات أو المسلمات حول حيوانات معينة ، والتي قد تكون حقيقية أو خيالية بالإضافة إلى مجموعة من البطاقات.

إجراءات التدريب علي الاستراتيجية:

- يقوم المعلم بقراءة القصة على التلاميذ ثم يعرض عليهم مجموعة من العبارات ويسأل بعدها عما إذا كانت تلك العبارات حقيقية أم خيالية ثم يطلب منهم أن يكتبوا كلمة "حقيقية" أو "خيالية" من خلال بطاقات مفصلة ثم يرفعوا البطاقة التي تدل على رأيهم في العبارة.
- يمد المعلم التلاميذ بمجموعة من الكتب التي تتحدث عن الحيوانات ويشجعهم على القراءة حول أحد الحيوانات التي تثير اهتمامهم، وذكر ثلاث عبارات حقيقية حول ذلك الحيوان والتي يمكن أن يصدقها زملائهم.
- يطلب المعلم من التلاميذ رسم صورة لذلك الحيوان، أو أن يأتوا بها من أحد الكتب.
- يقوم المعلم بتخصيص وقت معين لكل تلميذ يقوم فيه بوصف الحيوان للفصل، ويعرض عليهم الصورة التي رسمها أو أحضرها معه، وبعد ذلك يعرض عليهم العبارات الحقيقية أو الخيالية، ويطلب من زملائه التصويت لصالح هذه العبارات بالبطاقات التي بأيديهم، ويمكن أن يقوم المعلم بتجميع تلك المشروعات في كتاب يسميه كتاب الحيوان وعرضه في مكتبة الفصل أو المدرسة.

٤- إستراتيجية رحلة أصدقاء المراسلة Pen Pal Picnic:

أهداف الإستراتيجية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية وإثارة دافعية واهتمام التلاميذ واستمتاعهم بالكتابة.

المحتوى:

عبارة عن مجموعة من الأوراق - ألوان فلوماستر - أقلام - أظرف خطابات.

إجراءات التدريب علي الاستراتيجية:

- يخبر المعلم التلاميذ بعمل أصدقاء من خلال المراسلة، وذلك من خلال أن يكتب كل تلميذ إلى صديق له يدرس في مدرسة أخرى، والتي قد تكون في صورة وصف لأسرته أو وصف لحيواناته الإليفة أو أصدقائه.
- يقوم المعلم بمراسلة معلم آخر يدرس في نفس المرحلة التعليمية ونفس الصف الدراسي ولكن في مدينة أخرى ثم ينظم المعلمان أصدقاء للمراسلة بين الفصلين ويتم مزاوجة التلاميذ في المراسلة بشكل عشوائي، وإذا اختلف عدد الفصلين يمكن أن يتطوع أحد التلاميذ ليرسل لأكثر من شخص، وبعد المزاوجة يستطيع المعلمون أن يحددوا من سيبدأ الكتابة أولاً.
- يقوم المعلم بتجميع تلك الخطابات وإرسالها، وفي نفس الوقت يتسلم خطابات تلاميذ المدرسة الأخرى، وتسليمها إلى تلاميذ مدرسته.

٥- إستراتيجية الذهاب لرحلة صيد Going Fishing:

أهداف الإستراتيجية:

تهدف هذه الإستراتيجية إلى إثارة دافعية واهتمام التلاميذ للإنجاز واندماجهم في مراجعة حقائق الجمع والطرح.

المحتوى:

عبارة عن مجموعة من الأسماك مختلفة الأشكال والأحجام مصنوعة من الورق المقوى، والتي يصل عددها إلى ٢٠ سمكة بالإضافة إلى بركة مصنوعة من الخشب - مغناطيس - خيط، وهذه الأسماك مكتوب على أحد جوانبها مشكلة جمع أو طرح والجانب الآخر ملون.

إجراءات التدريب علي الاستراتيجية:

- يخبر المعلم التلاميذ أن يتظاهروا أنهم على وشك الاستمرار في رحلة صيد ويطلب منهم عمل قبعات بحار لحماية رؤوسهم من الشمس وضرورة الاتجاه نحو البركة والجلوس بهدوء على الأرض المحيطة بالسمك حتى لا يخيفوا السمك ويبعدوه.
- يطلب المعلم من كل تلميذ اصطياد سمكة من البركة المصنوعة من الخشب وقراءة المشكلة الموجودة عليها بصوت مرتفع،وبعد ذلك يطلب منه القيام بحلها.
- يخبر المعلم التلاميذ بأنه في حالة الإجابة الصحيحة، فإن عليهم أن يعطوا السمكة للباحث ويمرروا البركة للتلميذ الذي على اليسار، وفي حالة ما إذا تم حل المشكلة بطريقة خاطئة فإن السمك يجب أن يتم رميه مرة ثانية في البركة لكي يقوم باصطياده تلميذ آخر، كما يخبرهم بأن اللعبة سوف تنتهي عندما يتم اصطياد كل السمك الموجود بالبركة.

٦- إستراتيجية معضلة الفلاح Farmer's Dilemma:

أهداف الإستراتيجية:

تهدف هذه الإستراتيجية إلى إثارة دافعية التلاميذ للإنجاز والمشاركة أثناء تدعيم مهارات حل المشكلات.

المحتوى:

عبارة عن قصة تتضمن أحداثها مشكلة يتطلب من التلاميذ التفكير في أحداثها والقيام بحلها.

إجراءات التدريب علي الاستراتيجية:

- يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات تحتوي كل مجموعة على أربع طلاب.
- يتم توزيع الأدوار حيث يقوم عضو بتمثيل دور الفلاح وآخر بلعب دور الكلب الخاص بالفلاح والعضو الثالث يقوم بدور أرنب الخاص بالفلاح أما العضو الرابع فيقوم بدور سرة الغذاء حيث يتم إسناد هذه الأدوار للطلاب بشكل عشوائي.
- يقوم المعلم بقراءة القصة على التلاميذ على النحو التالي:

"في يوم من الأيام كان هناك فلاح يعيش بالقرب من النهر وبعد أيام من المطر الشديد أوشك النهر على الفيضان حينئذ فكر الفلاح في نقل ممتلكاته عبر النهر إلى مكان آخر ومن حسن الحظ كان الفلاح سباح ماهر ولكن مع العلم بأنه لا يستطيع حمل إلا واحد فقط من ممتلكاته إما الأرنب أو سرة الغذاء أو الكلب ومن ثم كان عليه أن يقوم بالرحلة عبر النيل ثلاث مرات فبأيهم يبدأ. أدرك أنه لا يستطيع أن يترك الكلب مع سرة الغذاء حيث أنه لو فعل فإن الكلب سيأكل الغذاء -في الوقت نفسه أدرك أنه لا يستطيع ترك الكلب مع الأرنب حيث لو فعل فإن الكلب الذي لا يشعر بارتياح نحو الأرنب سيأكله لا محالة لو أتيحت له الفرصة".

- يخبر المعلم التلاميذ أن مهمتهم تكمن في مساعدة الفلاح في حل هذه المشكلة.

٧- استراتيجية توزيع الكلمات Words plash:

أهداف الاستراتيجية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى إثارة دافعية التلاميذ للإنجاز والمشاركة في القراءة والاستمتاع بها.

المحتوى:

عبارة عن مجموعة من المصطلحات أو الكلمات المختارة من أحد الموضوعات التي سوف يقوم التلاميذ بقراءتها أو سماعها أو رؤيتها ويتم نشر الكلمات على زوايا في ملصقات.

إجراءات التدريب على الاستراتيجية:

- يقوم التلاميذ بقراءة أو سماع الموضوع ثم يطلب المعلم منهم تكوين جمل كاملة عن كيفية ارتباط الكلمات المنثورة بالموضوع ولكي تتم هذه المهمة يقوم المعلم بتقسيم الفصل إلى مجموعة صغيرة تحاول إيجاد العلاقة ومجموعة أخرى تعمل كتابه أو تلوين جمل كل مجموعة من المجموعات وعند انتهاء المجموعات الصغيرة يقوم المعلم بقراءة الجمل على التلاميذ.
- يقوم التلاميذ بتقديم المادة المقروءة (النص) وبعد قراءته على المعلم أن يشجع كل مجموعة على مناقشة التنبؤات التي توصل إليها عن طبيعة الارتباط بين الكلمات المنثورة والنص وإذا كانت تنبؤاتهم غير صحيحة فعليهم تعديلها كما يتوافق مع النص.

وقدم ليفيبفير (Lefebvre, 2004: 79) مجموعة من الإستراتيجيات والتى يجب على المعلم إتباعها لتنمية الدافعية للإنجاز وهى:

أ- استخدام التشجيع:

أعطى التلاميذ التشجيع بدلاً من الثناء، وقم بإبراز إنجازات تلميذك وبدلاً من الثناء العام والذى ينعكس سلباً. كن دقيقاً فى جملك التشجيعية، فعلى سبيل المثال "عمل جيد" ولا تساعد التلميذ ليعرف ما الذى تعلمه بينما فى المقابل عبارة (أستطيع قراءة كل حرف فى اسمك وخطك واضح ومقروء) تقر ما الذى تعلمه التلميذ.

ب- ساعد التلاميذ:

ساعد التلاميذ عندما يكونوا محبطين واعمل علي بناء ثقتهم بأنفسهم عن طريق الإشادة بنجاحات وإصرار سابق، وإذا ما أصبح التلميذ عاجز عن أداء مهمة عوده أن يعود إلى جزء المهمة الذي يستطيع إنجازه فإذا ما كان التلميذ يكافح ليدخل رباط الحذاء في الثقوب قل له لقد أدخلت الرباط في هذه الثلاث ثقوب دعنا نري إذا ما كنت سوف تستطيع إدخالها في باقي الثقوب بنفس الطريقة.

ج- تجنب قول أن هذا سهل:

ابتعد تماماً أن تقول لتلميذ يكافح لإنجاز مهمة أنها سهلة لأن ذلك يجعل التلميذ يشعر بالغباء وعدم القدرة ويمكن في المقابل عرض اقتراحات بناءة .

د- تقديم تعليم في مقدرة التلميذ:

عندما يكون التعلم يتناسب مع مقدرة التلميذ فإنه يأخذه إلي أبعد من القدرات الحالية ويجعل النشاط ممتع، ويجب ألا يكون سهلاً جداً لدرجة الملل ولا صعباً جداً لدرجة الإحباط فيجب فقط أن يكون ممتع.

هـ- أقرأ له بعض القصص الممتعة:

قم بالبناء على المفاهيم الحالية للتلميذ وأبحث عن كتب لموضوعات مألوفة مثل عائلة أو حيوانات لتجذب بها انتباه تلميذك وقدم له تعلم عن عائلات من ثقافات أخرى وحيوانات غير مألوفة وأترك اهتمام تلميذك يقودك ثم اربط الكتب التى قرأتها لتلميذك بخبراته الحياتيه فعلى سبيل المثال إذا قمت بزيارة بحيرة فسوف يكون تلميذك أكثر اهتماماً بالقراءة عن البحيرات والقوارب والصيد وسوف يفهم المزيد مما سوف يتم قراءته ودع اختيار تلميذك يقود اختيارك للكتب وأثناء القراءة اسأله أسئلة مفتوحة النهاية ليشارك تلميذك الفهم وإذا استمتع تلميذك بهذه الأسئلة دعه ليكون رأوى القصة.

- ساعد تلميذك لعمل أغنيات.
- وفر مواد للرسم والكتابة متظاهراً باللعب.
- وفر الاختيارات.
- ابتعد عن الضغوط لإنجاز العمل.
- وفر فرص اللعب مع الآخرين.

يتضح من العرض السابق أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ من خلال الأساليب التي يتبعها داخل بيئة الفصل الدراسي، وهى على النحو التالي:

- ضرورة أن يوفر المعلم الفرصة للتلاميذ للمشاركة والإحساس بمتعة العمل فهي من المشاعر المرتبطة بالاهتمامات.
- توفر بيئة يتحمل فيها التلاميذ شيئاً من المسؤولية ويكون لديهم تصميم ذاتي واعتقاد بأنه من خلال المحاولة والجهد يمكنهم النجاح.
- توفر بيئة تتسم بالغموض والإثارة والتحدى الذي يمكن تحقيقه.

- تقسيم المهمة الصعبة إلى عدة أجزاء حتى يسهل إنجاز العمل بنجاح.
- الابتعاد عن العقوبات والمكافآت الخارجية التى من شأنها أن تقلل الدافعية للإنجاز.
- تشجيع التلاميذ لكي يستجيبوا للفشل باعتباره دافع للتحسن.
- غرس روح التنافس السليم بين التلاميذ.
- تقديم الاختيارات الملائمة للتلاميذ.
- عمل أزواج من الصور تستخدم كمثيرات مقارنه لاكتشاف الفروق والتشابهات والعمل على نقل وتكبير الصور.
- تكليف التلاميذ بالعمل على إنشاء بعض الأنشطة الجديدة والإبداعية وهذا يسهم في تنمية الدافعية للإنجاز.

دراسات تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز وصعوبات التعلم:

١- دراسة السيد عبدالحميد (١٩٩٢):

والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في الدافع للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي لديهم صعوبات تعلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الدافع للإنجاز.

٢- دراسة محمد سليمان (٢٠٠٠):

والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في الدافع للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الدافع للإنجاز.

٣- دراسة عادل العدل (٢٠٠٢):

والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض المتغيرات الأخرى (الدافعية – الاستدلال اللفظي – تشفير المعلومات) والكشف عن طبيعة الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم، وبين البنين والبنات، وبين المستويين الخامس الابتدائي والثاني الإعدادي من وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على عينة تكونت من ٦٦ طالبا من الصف الخامس الابتدائي (٣٢ ذكور، ٣٤ إناث) و٦٧ من الصف الثاني الإعدادي ٣٦ بنون و٣١ بنات وتكونت عينة ذوي صعوبات التعلم من ٦٥ طالبا من الصف الخامس و٦٢ طالبا من الصف الثاني الإعدادي باستخدام مقياس ما وراء المعرفة ترجمة واعدد الباحث واستبيان الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ترجمة وإعداد/ الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود تأثير لصعوبات التعلم على درجات التلاميذ في ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود تأثير لنوع التلميذ على درجات التلاميذ في ما وراء المعرفة والدافعية، في حين لا يوجد هذا التأثير على درجات استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود فروق دالة بين مجموعتي البنين العاديين والبنين ذوي صعوبات لصالح العاديين في ما وراء المعرفة.

٤- دراسة هيجوى وجورن: (Heggoy & Jorunn, 2003)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم القرائية، حيث أشارت الدراسة الحالية إلى أن معظم الابحاث تركز على صعوبات التعلم القرائية لدى التلاميذ فى المدارس الإبتدائية، بينما تناولت قلة منها الصعوبات لدى طلاب الجامعة، كما تشكل الدافعية للإنجاز محوراً رئيسياً لدى المهتمين بتصميم برامج لمعالجة صعوبات التعلم القرائية لدى طلاب الجامعة، لذلك فقد تم استخدام العديد من المقارنات بين دراسات الحالة لمجموعات صغيرة من خلال الجامعة، بهدف اكتشاف العلاقة بين الدافعية للإنجاز والبقاء فى التعليم وصعوبات

التعلم القراءة، كما اعتمدت هذه الدراسة الوصفية على دراسة حالة لعينة من (٦) متعلمين من ذوى صعوبات التعلم القرائية بالجامعة الجنوبية بولاية جورجيا.

وقد قام الباحث بإجراء المقابلات، وتدوين الملاحظات وتحليل الوثائق، وقد تم تسجيل المقابلات وتفريغها وقياس محتواها باستخدام وسائل كيفية متنوعة كاستمارات تحليل المحتوى.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن الدافعية للإنجاز تساعد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم القرائية على تقبل هؤلاء الطلاب للصعوبات التى لديهم ومحاولة تخطيها، كما أن الدافعية للإنجاز هى العامل الاساسى للبقاء فى الجامعة، كما أوصت الدراسة بأن هناك حاجة ملحة لدراسة جوانب ومظاهر الدافعية للإنجاز، بالإضافة إلى تطوير وسائل تقويم الدافعية للإنجاز واقترحت الدراسة بحوثاً ودراسات أكثر عن صعوبات التعلم القراءة فى المرحلة الجامعية.

٥- دراسة ويست دودلى (Wiest, Dudley, 2003):

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية العادية وطلاب المدارس الثانوية بالمدارس الداخلية (البديلة) من ذوى صعوبات التعلم القرائية. وقامت هذه الدراسة على دراسة لـ (ديكسى وآخرين(Dixie, et al,1990)، والتى حددت متغيرات عديدة للدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المراحل الابتدائية وما بعدها، والذين تم تصنيفهم من ذوى صعوبات التعلم القرائية.

وحددت تلك الدراسة ثلاث عناصر فى تعريف الدافعية للإنجاز: أولاً: يحتاج الفرد إلى الكفاءة، وأن يتفاعل مع بيئته بإيجابية من أجل إشباع الحاجات الداخلية، ثانياً: يكافح كل فرد ليصل إلى الإستقلالية، وهذا ضرورى للشعور بالكفاءة الذاتية والتحكم الداخلى، ثالثاً: تلعب الأحداث البيئية دوراً رئيسياًفى توحيد السلوك،وهذه الأحداث تتحكم فى السلوك وتشكل قاعدة اساسية لعملية إتخاذ القرار.

وقام الباحث بدراسة الدافعية للإنجاز لدى ثلاث مجموعات منفصلة من طلاب المدارس الثانوية المجموعة الأولى: طلاب من ذوى صعوبات التعلم القرائية، المجموعة الثانية: طلاب عاديين بالمدارس العادية، المجموعة الثالثة: طلاب من التعليم البديل، واشتملت مكونات الدافعية على الاستقلالية، الكفاءة وهى المكونات التى لم تشملها الدراسة المشار إليها أعلاه. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين مكونات الدافعية وهى الاستقلالية، والكفاءة، وبين التحصيل الأكاديمى لدى عينة الدراسة، كما كان الطلاب فى المدارس العادية أعلى فى التحصيل الأكاديمى، وكذلك من حيث الكفاءة، وأعلى فى معدل القلق، بينما كان الطلاب ذوى صعوبات التعلم القرائية، أقل فى معدل القلق الاكاديمى، وأعلى من حيث الدعم المقدم من الوالدين فى حين كان الطلاب فى المدارس البديلة (الداخلية) أقل من حيث التدخل والدعم من الوالدين واتسموا بميول أعلى فى السلوك العدوانى.

٦- دراسة زامو (Zambo, 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المفاهيم المتعلقة بصعوبات القراءة والتي تشمل العمليات المعرفية والمشاعر والدافعية للإنجاز والسلوك لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. حيث تبحث هذه الدراسة في الكيفية التي يفكر بها الأطفال حول عمل عقولهم عندما يقرءون، حيث أن وصف المفاهيم التي ترتبط بالقراءة للأطفال ذوي صعوبات القراءة ربما يكون الخطوة الأولى لمساعدتهم على بناء إطار تمثيلي أقوى وأبقى أثرا ليساعدهم على تخطي الصعوبات لديهم. تكونت عينة الدراسة من (١١) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة بالإضافة لمدرسيهم وعددهم (٦) مدرسين،و(١٣)من التلاميذ العاديين. وقد قام الباحث بإجراء المسوحات، والمقابلات، والملاحظات الميدانية. كما قام بتطبيق الاستبيانات على عينة الدراسة من ذوي صعوبات القراءة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات في المفاهيم المتعلقة بالعمليات

المعرفية كالدافعية للإنجاز بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وبين القراء العاديين، كما وجدت اختلافات وفروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وبين التلاميذ العاديين فيما يتعلق بالأحكام التي يطلقونها حول الكتب وحول أنفسهم، وعن أهمية العمليات التي يجريها المخ لتبسيط القراءة.

٧- دراسة كريستوفر لي (Christopher Lee, 2004):

والتي كان الهدف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائي لدى طلاب الصف العاشر من ذوي صعوبات القراءة في دراسة الأدب الانجليزي. تكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالبا من طلاب الصف العاشر من مدرسة غرب أوتوا بهولندا ، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار قصير عن الدافعية للإنجاز والفهم القرائي، وذلك بعد تقديم قصة قصيرة لعينة الدراسة ليقرءوها ولمعالجة البيانات قام الباحث باستخدام معامل بيرسون لحساب الارتباط وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً وصلت في معامل الارتباط (٠,٧٣) بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائي لدى عينة الدراسة وهي علاقة ارتباطية قوية. وتؤكد نتائج الدراسة أن هذه العلاقة الارتباطية القوية يمكن استخدامها والتركيز عليها في تعليم الطلاب ذوي صعوبات القراءة عن طريق تنمية الدافعية للإنجاز لديهم.

٨- دراسة مكيومي وروبن (Macciomei & Ruben, 2004)

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي أثرملفات التقويم علي زيادة التحصيل الأكاديمي وزيادة معدل الدافعية للإنجاز لدي عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة من خمس مدارس ابتدائية. وقد قام الباحث بتطبيق سلسلة من اختبارات "ويلكسون" لتقويم الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأكيد متزايد علي أهمية اختيار وسائل تقويم مناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، حيث أن هؤلاء التلاميذ لديهم عجز واضح في عمليات القراءة، كما أنهم يعانون من نقص في الدافعية للإنجاز، وأنهم عاشوا تاريخاً طويلاً من الإخفاق الأكاديمي. وطبقاً للعديد من البحوث فإن هناك علاقة ايجابية بين الإخفاق الأكاديمي وممارسات التقويم التقليدية، ولذلك فقد تم تطوير عدة بدائل لوسائل التقويم العادية تساعد في زيادة الدافعية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدي التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، كما أن الممارسات التقويمية البديلة مثل ملفات التقويم من الممكن أن تكون أداة تقويم مناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

٩- دراسة فريند وبتريشيا (Friend & Patricia, 2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الدافعية للإنجاز المرتبطة بوضع الأهداف على أداء عينة الدراسة، حيث تشيرهذه الدراسة إلى أن العديد من المراهقين من ذوى صعوبات التعلم القرائية، قد أظهروا انخفاضاً فى الدافعية للإنجاز، والتى تؤثر بدورها فى النمو المعرفى لديهم كما أن تاريخ الإخفاق الأكاديمى بالإضافة إلى مشكلات معالجة البيانات لدى ذوى صعوبات التعلم القرائية، يتسبب فى أن يشك هؤلاء المرٌهقون فى قدراتهم، والذى يؤدى بدوره الى انخفاض تقدير الذات والدافعية للإنجاز داخل حجرات الدراسة لدى هؤلاء الطلاب. كما أشارت الدراسة إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم القرائية لديهم القدرة على الاستخدام الفعال للعديد من الإستراتيجيات التى من شأنها تحسين عملية التحصيل والتخزين والاسترجاع للمعلومات لديهم، ولذلك فقد تم تصميم استراتيجية لتقوية استخدام مهارات ما وراء المعرفة لزيادة دافعية الإنجاز لديهم.

وتمركزت هذه الدراسة حول أربعة أسئلة بحثية تتعامل مع الدافعية للإنجاز المتضمنة لعملية تحديد الأهداف والمتصلة بالتحكم والكفاءة الذاتية.

وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٦٠) مراهقاً من ذوى صعوبات التعلم القرائية، وقام الباحث بتطبيق مقاييس متعددة لقياس القدره على تحديد الاهداف والاتجاهات والتحكم والكفاءة الذاتية، وهذه المقاييس هى مقياس إعداد الأهداف، مقياس الاتجاهات الجوهرية والخارجية فى الفصل الدراسى وملفات الفهم الذاتى للمراهقين، كما تم استخدام مقاييس أخرى تتعلق بجوانب ما وراء المعرفة، وكشفت نتائج الدراسة عن رفض الفروض، حيث أنه بالرغم من أن بعض الطلاب قد حصلوا على درجات مرتفعة فى: الأداء الهجائى، الفهم الذاتى والقدرة على وضع الأهداف، الفهم الذاتى للتحكم، والاتجاهات نحو العادات الدراسية. إلا أن هذه الزيادة لم تكن دالة إحصائياً.

١٠- دراسة ريليت وتريكى (Rillett & Tracey, 2005):

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي ممارسات الدافعية للإنجاز لدي الآباء الذين لديهم أبناء من ذوي صعوبات التعلم القرائية.

وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) والد وولده خضعوا جميعاً لقياس الممارسات الوالدية الدافعية للإنجاز، كما شملت أيضاً (١٠٥) تلميذ منهم (٣٨) من ذوي صعوبات تعلم قرائية و(٦٧) تلميذ بدون صعوبات تعلم قرائية في الصفوف من الرابع إلى الثامن وقد خضعوا لمقياس اتجاهات التلاميذ ومقياس الدافعية للانجاز لدي الأطفال.

وقد أشارت النتائج أن أمهات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يمارسون ممارسات دافعية للإنجاز أكثر من أمهات التلاميذ العاديين، كما أشارت النتائج أيضاً أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم تحكم أقل في آدائهم ودافعيتهم للإنجاز أقل من التلاميذ العاديين. كما أوضحت النتائج أهمية العلاقة بين الوالدين والطفل في تنمية الدافعية للإنجاز لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية.

١١- دراسة ساوفجيو وجينفيف (Sauvageau & Genevieve, 2005):

والتى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز والأداء الأكاديمى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم القرائية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١) طالب جامعي من ذوي صعوبات التعلم القرائية (٢١) طالب جامعي بدون صعوبات تعلم متطابقين في العوامل الديمجرافية (العمر والنوع) ومتطابقين في متوسط درجات التخرج، وقد تمت المقارنة بينهم من حيث خصائص الدافعية للإنجاز واسباب هذا الإنجاز، والتي تم قياسها عن طريق سجلات دافعية الانجاز بالإضافة إلي استبأنه قام الباحث بتطبيقها، وأسماها استبأنه الاستراتيجية والاسباب.

وكشفت نتائج الدراسة عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم القرائية قد تسأووا مع الطلاب العاديين من حيث توقع وانتظار النجاح، ولم توجد أية اختلافات بين أفراد المجموعتين من حيث التقدير الذاتي للتحصيل والدافعية، ووضوح الأهداف، وعادات التخطيط وتنظيم الأعمال، ولكن مستوي الطلاب ذوي صعوبات التعلم القرائية كان أقل من الطلاب العاديين في الاتقان. كما تبين أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الانجاز والأداء الاكاديمى، بمعني أنه كلما زاد معدل الدافعية للإنجاز زاد الأداء الاكاديمي لدي هؤلاء الطلاب، والعكس صحيح.

١٢- دراسة عبدالمعبود داؤد (٢٠٠٥):

والتي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء القرائية للأطفال ذوى صعوبات تعلم الهجاء في الصف الرابع الابتدائي في تحسين الدافع للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من٤٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقسمت إلى مجموعتين. مجموعة تجريبية =٢٠ تلميذ وتلميذة ومجموعة ضابطة = ٢٠ تلميذ وتلميذة،ة وباستخدام اختبار

الدافع للإنجاز، وكذا برنامج إكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المتكامل لإكساب مهارات الهجاء القرائية للأطفال ذوى صعوبات تعلم الهجاء في تحسين الدافع للإنجاز للأطفال ذوى صعوبات تعلم الهجاء.

١٣- دراسة يسرى عيسى (٢٠٠٥):

والتي أجراها بهدف التحقق من فعالية برنامج تدريبي مقترح في ما وراء المعرفة لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوى صعوبات التعلم، وكانت عينة الدراسة الحالية مكونة من (٣٢) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني من ذوى صعوبات التعلم في الفهم القرائي بمدرسة المعادى الإعدادية الجديدة بنين بمحافظة القاهرة، وباستخدام اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذا برنامج تدريبي ما وراء معرفي مقترح لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي ما وراء المعرفي فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة ذوى صعوبات التعلم في الفهم القرائي.

١٤- دراسة سلويك (Slowik, 2006):

حيث هدفت إلى التعرف على دور الدافعية للانجاز في التحصيل والفهم القرائي لدى طلاب المدارس الإعدادية ذوي صعوبات القراءة بولاية نيو جرسي، وقد تم من خلال الدراسة قياس جانبين هامين من جوانب الدافعية للانجاز والتي تؤثر في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي وهي مفهوم الذات كقارئ والقيمة المستخرجة من خلال قراءة نص، وتم التقييم باستخدام ملفات الدافعية للقراءة، كما قامت هذه الدراسة بالتعرف على العلاقة بين مفهوم التلاميذ لقدراتهم في القراءة والقيمة التي يرونها مستفادة من وراء القراءة من خلال

أعمال مهارات الفهم القرائي، وأدائهم في اختبار التحصيل والفهم القرائي، وذلك عن طريق الربط بين نتائج القياس وبين استجابات التلاميذ في جلسات تعلم القراءة وإجاباتهم لاختبار الإنذار المبكر في الصف الثامن بولاية نيو جرسي، بالإضافة إلى ذلك، فقد قامت الدراسة الحالية باختبار صدق اختبار ملفات الدافعية للقراءة كأداة مهمة لتحديد الطلاب الذين يشتبه أن يكونوا في خطر طبقا لإجاباتهم في امتحان الإنذار المبكر. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن في مدرسة مقاطعة نيو جرسي والذين تلقوا اختبار الإنذار المبكر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من وجود ارتباط بين درجات الإنذار المبكر ودرجات ملفات دافعية القراءة إلا أن ملفات دافعية القراءة ليست أداة قوية في التنبؤ بأداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة فيما يتعلق بمهارات التحصيل والفهم القرائي.

١٥- دراسة سوينجين (Seonjin, 2006):

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي ما يدركه مدرسي التربية الخاصة عن التدريس بالاعتماد علي الدافعية للإنجاز لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية وكيف يوظفون هذا الفهم والإدراك في العملية التعليمية؟

تكونت عينة الدراسة من (٥) مدرسين للتربية الخاصة من الصف الثالث حتي الخامس وكلهم يتمتعون بأن لديهم نسبة عالية من ارتباط التلاميذ بهم، بالاضافة إلي أن التلاميذ ينظرون لهم علي أنهم مصدر عالٍ لدافعية الإنجاز.

وقام الباحث باجراء الملاحظات الصفية، وإجراء المقابلات مع المعلمين وتطبيق استبانات الدافعية للإنجاز كمصادر لجمع البيانات.

وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يتعاملون مع الدافعية للإنجاز علي أنها وسيلة عملية لزيادة تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، تساعدهم علي بلوغ النجاح الأكاديمي، كما أن التدريس بالاعتماد علي

الدافعية الذي استخدمه معلموا التربية الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية للدعم العاطفي والنفسي والأكاديمي اللازم لتخطي الصعوبات التي لديهم يلقي علي عاتق المعلمين مسئولية كبيرة تتمثل في تزويد التلاميذ بالدافعية للإنجاز اللازمة لإعطائهم مثل هذا الدعم. كما كشفت نتائج الدراسة عن أن فهم المدرسين للدافعية والدور المهم الذي تلعبه له أثر كبير في تقوية الدافع نحو الإنجاز الأكاديمى لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية.

١٦- دراسة بيرنستن ودورى (Bernstein & Dorrie, 2006):

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي أثر تضمين نظريات الذكاء علي الدافعية للإنجاز لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية، حيث تشير هذه الدراسة إلي قلة عدد الدراسات التي ناقشت النموذج الدافعي للإنجاز لطلاب المرحلة الاعدادية والثانوية ذوي صعوبات التعلم القرائية، والاعاقات اللغوية ومشكلات الانتباه، ومن هنا تقوم الباحثة بدراسة العمليات الدافعية من الصف السابع حتى الصف الحادي عشر والتلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة. كما تم تضمين نماذج للدافعية مبنية علي اطار نظري جيد من أجل تسهيل فهم اساس الدافعية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة، وخصوصاً نموذج دويك Dweck للدافعية، بما يتضمنه هذا النموذج من اسس لنظريات في الذكاء وأهداف التحصيل كعوامل مسئولة نجاح أو فشل الأفراد.

وتكونت عينة الدراسة الحالية من ثلاث مدارس ينتمون للمدينة، وقام الباحث بتطبيق استبأنه عليهم تقيس ضمنياً الذكاء والأهداف، بالإضافة إلي أن التلاميذ قاموا بقراءة قصة فشل وبعد ذلك قاموا بالاستجابة علي أسئلة عن آرائهم في أسباب هذا الفشل وما هي الطرق الايجابية في تخطي هذا الفشل.

وكشفت النتائج أن الذكاء عندما يتم دمجه مع الدافعية للإنجاز فإن ذلك يعمل علي مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة علي تخطي صعوباتهم وتفادي الفشل.

١٧- دراسة أوهارا (O, Hara, 2007):

والتي استهدفت التعرف على أثر برنامج تدخل لتنمية مهارات الفهم القرائي والإلمام بمهارات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الثالث والرابع. كما تتهم هذه الدراسة بتناول منهجين إضافيين هما : المنهج الأول ويرتبط باتجاه تعليم مفاهيم القراءة والفهم القرائي، واستراتيجيات التفكير المطبقة في القراءة .٢- منهج القراءة الإرشادية. ودراسة أثر هذين المنهجين على نمو الفهم القرائي والدافعية للإنجاز والإلمام بالعمليات ما وراء المعرفية، بالإضافة لانتقال أثر تعلم القراءة، وتطبيق الإستراتيجيات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث والرابع واستمرت لمدة ٨أسابيع، وكان عدد الطلاب خمسين طالباً تم اختيارهم عشوائيا لحضور فصل القراءة الإرشادية .وقام الباحث بتطبيق ٣ اختبارات للفهم القرائي وثلاث قياسات لما وراء المعرفة ومقياسا للدافعية للقراءة على عينة الدراسة أما بالنسبة للمنهج الأول فإنه دمج للعناصر الدافعية والجاذبة لتدريس المفاهيم القرائية، وكذلك دمج لمحتوى لامعرفي وهو استراتيجيات التفكير المطبقة بما شمله من إلمام بما وراء المعرفة كالتفكير بصوت عالي والتفكير التأملي .وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تقدم دال إحصائياً بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي بالنسبة للمنهج الأول من حيث: أ- ثلاث اختبارات للفهم القرائي ب- ثلاث قياسات لما وراء المعرفة. وبالنسبة لأداء التلاميذ في استبيان الدافعية من أجل القراءة فلم يكن هناك فروق دالة إحصائياً فبل وبعد المعالجة، ومع ذلك فعند استخدام مقاييس أخرى للدافعية للإنجاز عند الطلاب في المنهج الأول والذين

تعلموا ذاتيا على زملائهم في منهج القراءة الإرشادية وأن هنا تؤكد نتائج الدراسة أن التلاميذ في البرنامج الأول قد تفوقوا وتقدموا على زملائهم في برنامج القراءة الإرشادية في الفهم القرائي والدراية اللامعرفية ومعرفتهم بتطبيق استراتيجيات القراءة والأكثر من ذلك أن طلاب البرنامج الأول كانت لديهم دافعية للإنجاز أعلى اتضح ذلك في دافعيتهم لأخذ الكتب لقراءتها في المنزل.

١٨- دراسة رونالد (Ronald, 2007):

هدفت هذه الدراسة إلي معرفة مدى فعالية برنامج قائم علي استراتيجيات معرفية ودافعية بهدف تحسين التعلم لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية، وقد ركز هذا البرنامج علي الجوانب الدافعية والمعرفية والاتجاهات والذاكرة الكامنة في عملية التعلم.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم القرائية وتم إختيارهم من رابطة ذوي صعوبات التعلم LDA، خريجي التربية الخاصة من مدرسة "نازرث" "Nazareth"، مؤسسة BOCES الخاصة بخدمات التعلم التعاوني، مدرسة "رش هنيرتا" العامة. وقام الباحث بتطبيق استبيان من (١٦) مفردة لتقييم ما مرت به (عينة الدراسة) أثناء تطبيق التجربة، كما قام الباحث بتطبيق مقياس "ليكرت" في التقويم النهائي علي المشاركين في الدراسة.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن البرنامج كان فعالاً مع عينة الدراسة والمتوسطات الأعلي كانت كالتالي: نازرث"Nazareth" رابطة ذوي صعوبات التعلمLDA مؤسسة BOCES الخاصة بخدمات التعلم التعاوني، مدرسة "رش هنيرتا" العامة، حيث أن تلاميذ "Nazareth" كانوا أصغر في السن، فقد تم تطبيق اختبار "كروسكي- واليس" "Kruski-Wallis " كما كشفت النتائج

أيضاً عن أنه لا توجد اختلافات دالة احصائياً قائمة علي السن. وأكدت على الدراسة فعالية البرنامج وفيما يخص الجوانب الدافعية والمعرفية والاتجاهات والذاكرة لدي ذوي صعوبات التعلم القرائية.

١٩- دراسة منتصر صلاح (٢٠٠٧):

والتي هدفت إلى التعرف على فعالية التدريب في تحسين الدافعية الأكاديمية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الفهم القرائي، وذلك على عينة مكونة من (٧٢) تلميذاً وتلميذة ذوى صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة أسيوط، وباستخدام مقياس الدافعية الأكاديمية، وكذا اختبار الفهم القرائي توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في القياس البعدي على كل من مقياس الدافعية الأكاديمية، واختبار الفهم القرائي، وذلك لصالح المجموعات التجريبية الثلاث.

٢٠- دراسة صلاح محمد (٢٠٠٨):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى فعالية هذا البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية وتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية، وذلك على عينة قوامها (٦٠) تلميذ وتلميذة (٣٠ ذكور – ٣٠ إناث) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مدرسة باحثة البادية، ٦ أكتوبر الابتدائية بإدارة أوسيم التعليمية، وباستخدام اختيار دافعية الإنجاز، وكذا برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك علي اختبار دافعية الانجاز لصالح المجموعة التجريبية.

٢١- دراسة نرمين محمود (٢٠٠٨):

والتي استهدفت بحث العلاقة الارتباطية بين كل من مفهوم الذات القرائي والدافعية للانجاز لدى ذوى صعوبات التعلم القرائية، وبلغت عينة الدراسة (٤٠) تلميذاً وتلميذة (٢٠ ذكور – ٢٠ إناث) من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائى من مدرسة أوسيم الابتدائية بإدارة أوسيم التعليمية، وباستخدام مقياس الدافعية للإنجاز، وكذا مقياس مفهوم الذات القرائي، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين كل من أبعاد مقياس مفهوم الذات القرائي والمقياس ككل وبين أبعاد مقياس الدافعية للانجاز والمقياس ككل لدى تلاميذ العينة من (الذكور – الإناث).

وبعد العرض السابق للدراسات التى تناولت الدافعية للإنجاز وعلاقتها بصعوبات التعلم نجد أن معظم هذه الدراسات، والتى تضمنت برنامجاً لتنمية الدافعية اتفقت على أن تدريب التلاميذ على بعض المهارات مثل مهارة تحديد الأهداف، أو إدراك الكفاءة يؤدى إلى زيادة الدافعية للإنجاز. أما من حيث العينة فقد تفأوتت العينة وتدرجت من التلاميذ فى بدايات المراحل التعليمية إلى طلاب الجامعة، وهنا يختلف مؤلف الكتاب مع هذه الدراسات، حيث يرى المؤلف أن برامج تنمية الدافعية للإنجاز تؤتى ثمارها بشكل أفضل كلما بدأت فى سن مبكرة.

الفصل الرابع عشر

تقدير الذات لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

يحتل مفهوم تقدير الذات مكانة محورية لدي علماء النفس عامة والصحة النفسية خاصة، فهو مفهوم محوري، يمكن من خلاله الكشف عن السواء واللا سواء، وعن الطاقات الكامنة وعن الإحباطات أيضاً، فارتفاع مستواه يعني أن يمضي الإنسان بطاقاته الخلاقة إلي الأمام، وانخفاض مستواه يعني إنحصار الإمكانية والطاقة داخل الذات وظهور الأعراض المرضية.

فالفرد لديه دافع أساسي لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته. ويتفاعل الفرد مع واقعه في إطار ميله لتحقيق ذاته، ولديه حاجة أساسية "رغم أنها متعلمة" للتقدير الموجب ويشمل الحب والإحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين. وهذا التقدير الموجب للذات متبادل مع الآخرين المهمين في حياته. وتحدد حاجات الفرد ودوافعه كما يدركها أو كما يخبرها جانبا من سلوكه. (حامد زهران، ٢٠٠٥: ٩٧)

وقد بدأ مصطلح تقدير الذات فى الظهور فى أواخر الخمسينات، وأخذ مكانه بسرعة فى كتابات الباحثين والعلماء بجانب المصطلحات الأخرى فى نظرية الذات، التى زودت بها النظرية الأدب السيكولوجى وقتذاك مثل مفهوم "الذات الواقعية" Real Self، الذى يشير إلى إدراك الفرد لذاته كما هى فى الواقع، ومفهوم "الذات المثالية" Ideal Self، الذى يشير إلى الصورة المثالية أو النموذجية التى يتمنى المرء أن يرى نفسه على منوالها، ومفهوم "تقبل الذات" Self Acceptance، وهو المفهوم الذى يشير إلى الفرق بين المفهومين السابقين، أوبين ذات الفرد الواقعية وذاته المثالية. ثم ظهر مفهوم "تقدير الذات" Self Esteem، وهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته

وكفايته. وأصبح منذ أواخر الستينات وأوائل السبعينات وكأن مصطلح تقدير الذات أكثر جوانب مفهوم الذات انتشاراً بين الكتاب والباحثين. (علاء الدين كفافى، ١٩٨٩: ١٠٢- ١٠٣)

وإذا كان تقدير الذات على هذه الدرجة من القيمة فمن الا ممية بمكان أن نتعرف على المفاهيم المختلفة لتقدير الذات.

مفهوم تقدير الذات:

يعرّف تقدير الذات بأنه قيمة يضعها الفرد لمفهومه عن ذاته، و. البـاً مـا يترادف مع مشاعر الكفاءة الذاتية أو "قيمة الذات". (Lioyd, 1985: 116)

ويعرفه الشناوى زيدان (١٩٩٧: ٥٢) بأنه التقييم الذى يضعه الطالب بنفسه ولنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويشمل كل ما يمتلكه من خصائص عقلية ومادية وقدرة على الأداء، بالإضافة إلى معتقداته واتجاهاته سواء الإيجابية أو السلبية نحو ذاته وزملاؤه وأسرته".

ويشير السيد عبدالحميد (١٩٩٨: ١٥٨) إلى أن تقدير الذات هو "عبارة عن وجهة نظر الطفل نحو نسه، وتقييمه لها بالإعتزازوالتقدير سلباً أو إيجاباً، ومقارنة نفسه بالآخرين فى هذا الإطار".

بينما يرى عبدالرحمن سُليمان وفيوليت فؤاد (١٩٩٨: ١٩٤) أن تقدير الذات عبارة عن تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته فضلاً عن كونه تعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية.

أما جمال حمزة (٢٠٠٢: ١٧٧) فيرى أن تقدير الذات هو التقويم الذي يؤمن به الفرد لذاته ويعمل علي الحفاظ عليه ويشمل وجهة نظره عن ذاته إيجابياً وسلبياً، فهو بمثابة المرآة لحكم الفرد علي مدى كفاءته الشخصية واتجاهاته نحو نفسه ومعتقداته عنها.

وتشير إيمان كاشف (٢٠٠٤: ٧٥) إلى أن تقدير الذات هو مجموعة من الخبرات والإتجاهات والإدراكات التي يخبرها الفرد من خلال تفاعله مع الأفراد المحيطين به، ويكون من خلالها صورته عن ذاته، وأيضاً تقييمه لهذه الذات ويستجيب من خلالها بصورة انفعالية أو سلوكية، وتنعكس علي تقديره لصفاته الجسمية وقدراته وخصائصه وعلاقاته بالآخرين.

إلا أن سيد البهاص (٢٠٠٦: ٢٥١) يعرف تقدير الذات لدى المعاق بصرياً بأنه إدراك المعوق بصرياً لذاته أثناء تفاعله مع الأفراد المحيطين به، ويشمل هذا التقييم صورته عن ذاته وصفاته الجسمية، وأيضا تقييمه لتلك الذات انفعالياً وسلوكياً مقارنة بالآخرين في محيط الأسرة والمجتمع.

ويشير أحمد عباس (٢٠٠٧: ٣٠) إلى أن تقدير الذات يقصد به مدي اعتزاز الفرد بنفسه أو مستوى تقييمه لنفسه.

ويعرفه مجدي الدسوقي (٢٠٠٧: ١٩) بأنه تقييم الفرد لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها، ويشير التقدير الإيجابي للذات إلي مدى تقبل الفرد لذاته وإعجابه بها وإدراكه لنفسه علي أنه شخص ذو قيمة جدير بإحترام وتقدير الآخرين، بينما يشير التقدير السلبي للذات إلي عدم تقبل الفرد لنفسه وخيبة أمله فيها وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص أو العجز .

كما تعرفه فوقية راضي (٢٠٠٨: ٢٦٨) بأنه "تقييم الفرد لذاته فيما يتعلق بقيمتها وأهميتها".

وفى ضوء العرض السابق للمفاهيم المختلفة لتقدير الذات يلاحظ أن:

- معظم المفاهيم أشارت إلى تقدير الذات على أنه عملية "تقييم" يقوم بها الفرد نحو ذاته.

- كما أن تعريف ليود (Lioyd, 1985: 116) لتقدير الذات ينص على أنه" قيمة يضعها الفرد لمفهومه عن ذاته، وغالباً ما يترادف مع مشاعر الكفاءة الذاتية أو "قيمة الذات".

وهذا يستدعى ضرورة توضيح الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات وفى هذا المجال:

تشير ليلى عبدالحافظ (١٩٨٤: ٦) إلى أن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الفرد، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات. وهذا يؤيد ما أشارت إليه تلك المفاهيم من أن تقدير الذا ت هو عملية "تقييم". كما أن مفهوم الذات يتضمن فهم موضوعى أو معرفى للذات، بينما تقدير الذات يتضمن فهم انفعالى للذات يعكس الثقة بالنفس.

- ومما ركزت عليه بعض هذه المفاهيم أيضا هو الدور الذى يلعبه المحيطين بالفرد فى تقديره لذاته وهذا ماسيتم توضيحه بنوع من التفصيل فى نقطة العوامل المؤثرة فى تقدير الذات.

ومما سبق يعرف المؤلف تقدير الذات بأنه: "القيمة التى يضعها الفرد لنفسه كمحصلة لما يشعر به الفرد نحو ذاته، من حيث مدى تأثيرها فى الآخرين، ومدى تأثرها بنظرة الآخرين نحوها".

العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

إن تقدير الذات الصحي ليس شيئاً مادياً يمكن منحه للفرد ليصبح ذو تقدير ذات مرتفع، ولكنه محصلة Product لمجموعة من العوامل تتكامل في تناغم لينتج عنها شعور الفرد بأنه مؤهل لمواجهة تحديات الحياة وأنه جدير بالسعادة، ومستحق للإحترام والتقدير.

ويذكر أحمد عبدالغني (٢٠٠٣: ٥٠) أن هذه العوامل منها مايتعلق بالفرد نفسه، ومنها مايتعلق بالبيئة المحيطة. حيث يتوقف تقدير الفرد لذاته في أي مرحلة من مراحل العمر علي البيئة وكيفية تفاعله مع المحيطين به ونظرتهم إليه.

١- الأسرة:

فتقدير الفرد لذاته أول ما يتكون داخل بيئة الأسرة، فمن خلال علاقات الفرد بأسرته ينمو تقدير الذات لدى الفرد، وقد تلعب طموحات الوالدين وما يودان أن يحققه طفلهما دوراً هاماً في تطور هذا المفهوم لديه سلباً أو إيجاباً.(عبد الرحمن سُليمان وفيوليت فؤاد، ١٩٩٨: ١٩٥)

فالأسرة تؤثر علي النمو النفسي للفرد، وتؤثر في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها، كما تؤثر في نموه العقلي والجسمي والإجتماعي والإنفعالي وذلك عن طريق نمط التنشئة الأسرية التي تتبعها. (إياد الشوارب، ٢٠٠٦: ١٢٥) فالعلاقات الوالدية الداعمة والقائمة على التقبل تعد منبئا بالتقدير العالى للذات. (Venden & Reinke, 2004)

كما يشيرا علاء الدين كفافي (١٩٨٩)، وماريا (Maria, 2008) إلى أن الفرد الذى يعيش فى أسرة توفر له الأمن يتمتع بتقدير عالى للذات، وتنخفض لديه المشكلات السلوكية مقارنة بذلك الفرد الذى يعيش فى أسرة تفتقر إلى الأمن.

أما الأساليب غير السوية للمعاملة الوالدية والمتمثلة في: (الرفض، الإهمال، التفرقة، التبعية، والحماية الذائدة) ممتا يولد شعوراً بالنقص وإحساس بالدونية وصعوبة في التكيف الإجتماعي مما يؤثر علي تقدير الفرد لشخصيته سلبياً.(محمد خضير وإيهاب الببلاوي، ٢٠٠٤: ٣٨)

ويضيف شيفر وميلمان (١٩٨٩: ١٥٢) أن الآباء الذين يشعرون بضعف في اعتبارهم لذواتهم يقدمون نماذج غالبا ما يقلدها الأبناء، فهم يعاملون أبنائهم بعدم الإحترام نفسه الذي يشعرون به نحو أنفسهم، ويشعر الأبناء أن عدم اعتبار الإنسان لنفسه أمر طبيعي.

وإذا كان الأثر الذى تتركه التنشئة الوالدية على هذا القدر من الأهمية بالنسبة للفرد العادى فإن أثرها يكون أكبر بالنسبة لذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة وفى هذا الإطار ترى الباحثة الحالية أن صعوبة التعلم لا تؤدي بالضرورة إلي انخفاض في تقدير الذات، بل إن عملية التنشئة الاجتماعية هي التي تحدد مسار الفرد صاحب صعوبة التعلم الإيجابي أو السلبي.

٢- الأصدقاء:

إن الصداقة بالنسبة لذوى صعوبات التعلم نمط حياة فهي المساندة الحقيقية لتحقيق التكيف الإجتماعي، ومن ثم التقبل للمسئوليات والحقوق المتبادلة بين الأصدقاء بغض النظر عن وجود الصعوبة، فيشعر ذا الصعوبة فى التعلم أنه مواطن له نفس الحقوق والواجبات، وأن لديه التزامات إجتماعية نحو الآخرين تحسن من سلوكه الإجتماعي، وبالتالي تقل لديه السلوكيات غير المقبولة إجتماعياً ويتحسن تقديره لذاته.(إيمان كاشف، ٢٠٠٤: ١١٠)

٣- صورة الجسم:

تلعب صورة الجسم دوراً كبيراً في تحديد مفهوم الفرد عن ذاته الجسمية كأحد أبعاد مفهوم الذات عموماً، وتشوه صورة الجسم قد يكون أحد العوامل التي تعوق الفرد عن التوافق مع ذاته ومع بيئته، وقد يكون هذا سبباً في معاناته من اضطرابات سلوكية تعكس سوء توافقه، ويتضاعف هذا الأثر لدى ذوو صعوبات التعلم حيث يعول الفرد صاحب الصعوبة علي مظهره الجسمي دوراً كبيراً في جاذبيته وقبوله لدى الآخرين.(فتحي الضبع، ٢٠٠٦: ٤٥).

٤- خبرات النجاح أو الفشل:

تعد خبرات النجاح أو الفشل واحدة من مصدرين رئيسيين لتقدير الذات (Hogan et al, 1997: 688)، فمع تحقيق النجاح يزداد تقدير الفرد لذاته، أما

الفشل فإنه يؤدي إلي فقد الفرد ثقته بنفسه وبالتالي انخفاض تقديره لذاته. (فاروق عبدالفتاح ومحمد الدسوقي، ٢٠٠٤: ٧)

٥- التحصيل الدراسي:

إن تقييم التلميذ المرتفع التحصيل لنفسه وقدراته يكون مرتفعاً وتكون اتجاهاته نحو نفسه موجبة، والعكس صحيح بالنسبة للتلميذ ذا صعوبة التعلم (فتحي عبدالقادر، ١٩٩٣: ٢٩٨)، وفى هذا الصدد يرى المؤلف أن مفهوم ذا صعوبة التعلم عن ذاته يرتبط إرتباطاً وثيقاً بتحصيله الفعلي.

٦- القيم والمعتقدات التى يتبناها الفرد:

إن القيم والمعتقدات التى يتبناها الفرد فى ظلها تتشكل مختلف سلوكياته وتلك السلوكيات إنما تعكس وجهة نظر الشخص حول نفسه والتى بناءاً عليها تكون وجهة نظر الآخرين نحوه.

من هنا يمكن القول أن الحاجة إلي تقدير الذات تعتمد علي بعدين الأول خاص بالخصائص الشخصية للفرد والثاني خاص بالتقدير من جانب الآخرين وكلاهما يرتبط بالآخر ويؤثر فيه فالخصائص الشخصية للفرد تؤثر في تقدير الآخرين له وتقدير الآخرين للفرد يؤدي إلي تقدير الفرد لذاته. (جمال فايد، ٢٠٠٦: ١٩٦)

ولكن حقيقة الإحترام والتقدير رغم تأثرها بالعوامل المحيطة إلا أنها بداية تنبع من النفس، والإنسان الذي يعتمد علي الآخرين في تقدير ذاته قد يفقد يوماً هذه العوامل الخارجية التي يستمد منها قيمته وتقديره وبالتالي يفقد معها ذاته، لذا لابد أن ينبعث الشعور بالتقدير من ذات الفرد وليس من مصدر خارجي.(سوسن مجيد، ٢٠٠٨: ١٦٩)

خصائص ذوي التقدير المرتفع والمنخفض للذات:

إن التقدير الذي يضعه الفرد لنفسه يؤثر بوضوح في تحديده لإتجاهاته ولإستجاباته نحو ذاته والآخرين فإذا كان هذا التقدير إيجابياً انعكس مباشرة علي سلوك الفرد وبدت عليه علامات الرضا والسعادة.(علاء الدين كفافي ومايسة النيال، ١٩٩٥: ١٣١)

فتقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول علي حالة التوافق، فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أو العمل دون أن يشعر بالحزن أو بالإنهيار لمدة طويلة.(فاروق عبدالفتاح ومحمد الدسوقي، ٢٠٠٤: ٦)

كما يعطي الأفراد الثقة في أنفسهم ويزيد من كفاءتهم ومهاراتهم المختلفة خاصة المهارات الإجتماعية، وبالتالي تكون لديهم قدرة علي تكوين علاقات حميمة واستمرارها ونجاحها.(فاروق جبريل وعرفات شعبان، ٢٠٠٧: ١٣٩)

حيث يستطيع الشخص مرتفع التقدير لذاته تكوين علاقات جيدة مع المعلمين، وصداقات متنوعة ومتعددة مع الزملاء، ويأخذ الأمور بجد واجتهاد، ومطيع للنظام والإدارة المدرسية، ويتميز سلوكه بالنشاط والحركة والمساهمة في الأنشطة المدرسية والأعمال الإجتماعية المختلفة من أجل تحقيق أهدافه الدراسية والمستقبلية، كما يتميز بالثقة بالنفس في المواقف التعليمية ويعمل باستمرار في سبيل التفوق والتميز.

بالإضافة إلى أنهم أقل عدواناً من الآخرين فالنظرة الإيجابية والإتجاه الإيجابي للذات والثقة الإجتماعية في التفاعل البناء مع الآخرين كل هذا من شأنه أن يقلل العدوان الموجه للطرف الآخر الذي يدخل في تفاعل إجتماعي مع الشخص مرتفع التقدير لذاته.(معتز عبدالله، ٢٠٠٠: ٢٢٦)

أما بالنسبة لسمات شخصية ذوى التقدير المنخفض لذواتهم فإنها تنم عن شخصية غير سوية لأن مفهومهم عن ذواتهم أو حكمهم عليها يتسم بمشاعر النقص والدونية ورفض الذات، والإحساس بالعجز فى مواجهة الآخرين، والتفاعل معهم، وهنا يكون للسلوك العدوانى وظيفة دفاعية لهؤلاء فى حماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط. (الحميدى ضيدان، ١٤٢٤: ١٥٣)

كما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلي الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة حيث أنه يتوقع الفشل مسبقاً. (فاروق عبدالفتاح ومحمد الدسوقي، ٢٠٠٤: ٦)

وفى هذا الصدد تذكر عزة مبروك (٢٠٠٢: ١٨٩) أن التقييم السلبى للذات يدعم لدى الفرد مشاعر الوحدة والإكتئاب، ويضيف بوكر (Bucur,2007: 79) إلى أن التقييم السلبى للذات يؤثر بدرجة كبيرة على قدرة الفرد على إكمال مهامه بطريقة جيدة، إضافة إلى إرتفاع مستوى المماطلة أو التسويف.

تقدير الذات لذوى صعوبات التعلم:

لما كان تقدير الذات الصحي ضرورة وحاجة من الحاجات النفسية التي يتطلع لها الإنسان عبر كل زمان ومكان وفي مراحل العمر المختلفة، فهو مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم أشد ضرورة، نظراً لطبيعة مشكلاتهم وتداعياتها النفسية التي تفرض عليهم سياجاً من العزلة والإغتراب. (رزق فتوح، ٢٠٠٤: ٢٠٥)

والفرد صاحب صعوبات التعلم يعيش في عالم ملئ بالمثيرات وهو كغيره من الأفراد العاديين لديه حاجات يود إشباعها وأهداف يسعي إلي تحقيقها. وهو في طريقه للإستجابة لهذه المثيرات وتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته يجد صعوبة التعلم تسبب له توتراً عصبياً تجعله قد يشعر بالفشل والإحباط مما ينعكس علي حياته النفسية والإجتماعية.

دراسات وبحوث تناولت تقدير الذات لذوى صعوبات التعلم:

١- دراسة بيسن (Bison, 2003):

والتي استهدفت التعرف على طبيعة تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وكذلك دراسة العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية والسلوك القرائي، والمقارنة بين هذه العوامل لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، تكونت الدراسة من (١٨٠) طفلا من ذوي صعوبات القراءة، واستخدم الباحث ملف مفهوم الذات للأطفال ذوي صعوبات القراءة كأداة لقياس مفهوم الأطفال عن قيمتهم وتقديرهم لذواتهم، كما يقيس (٩) مجالات أخرى منها المهارات الأكاديمية، المظهر الخارجي، والتقبل الاجتماعي والسلوك، كما تم تقديم هذا المقياس للآباء بهدف الكشف عن آرائهم في تقدير أبنائهم الذاتي. كما تم استخدام نظام التصنيف للمهارات الاجتماعية من أجل قياس المهارات الاجتماعية والسلوك المرتبط بها، وكذلك قائمة سلوك الأطفال من أجل تقييم السلوك، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مفهوم الذات، وأظهر(٢٤) طفل من ذوي صعوبات القراءة ارتفاعا في مفهوم تقدير الذات، كما ارتبطت مقاييس تقدير وتقييم الذات سلبا مع قياسات السلوك، وتصنيف المهارات الاجتماعية، وكذلك لم تكن هناك علاقة بين مفهوم الطفل لتقدير وتقييم الذات والمهارات الاجتماعية لديه. كما ركزت النتائج على المقارنة بين صعوبات القراءة وصعوبات التعلم المختلطة، وكذلك العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية والسلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

٢- دراسة سميث (Smith, 2004):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير اختبار لقياس صعوبات القراءة لدى عينة من الكبار ذوي صعوبات القراءة وتقدير الذات المنخفض. حيث قامت الدراسة الحالية بتحليل دراستين متصلتين بتطوير مصداقية أدوات قياس واختبار

صعوبات القراءة لدى عينة من الكبار من ذوي صعوبات القراءة وذوي تقدير الذات المنخفض. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٢)، منهم (١٥٠) طالب من ذوي صعوبات القراءة من طلاب الجامعة، وقام الباحث من خلال الدراسة الأولى ببناء استبيان وتصميمه بناء على الدراسات السابقة، وتم تقديمه إلى عينة الدراسة، وبتحليل العوامل المتصلة بصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة اتضح من خلال هذه الدراسة أن هناك ثمانية مؤشرات لهذه الصعوبات وهي. ضعف في مهارات التنظيم، تحكم ضئيل في الدوافع، مستوى منخفض لتقدير الذات، قصور في المهارات الاجتماعية، ضعف في معالجات اللغة، صعوبات في مهارات القراءة والفهم القرائي، صعوبات في المهارات الرياضية، ضعف في قدرات الذاكرة. وفي الدراسة الثانية كان الهدف هو قياس الصدق لأحد مقاييس صعوبات القراءة وتقدير الذات، وقد تم تقديم المقياس إلى (٨٢) فرد من ذوي صعوبات القراءة ومنخفضي تقدير الذات، وتمت مقارنتهم بمجموعة أخرى من غير ذوي صعوبات القراءة ومرتفعي تقدير الذات، وقد أوضحت النتائج أن هذان المقياسان لهما مصداقية عالية، فقد أظهرا فروقا دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة ومنخفضي تقدير الذات وبين العاديين. كما تؤكد نتائج الدراسة إمكانية تطبيق هذان المقياسان في بيئة المتعلمين ذوي صعوبات القراءة وفيما يتعلق بتقدير الذات.

٣- دراسة راب (Rapp, 2006):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني للغة على التحصيل القرائي الأكاديمي والفهم القرائي والتعرف على الكلمات والتهجئة وتقدير الذات لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة (٨٨) تلميذا وتم اختيارهم من مدرستين ابتدائيتين وتم اختيارهم من فصلين مختلفين. كما تم اختيار عدد مدرسين عاديين ومدرس واحد يعمل في حجرة المصادر تم تدريبهم لمدة يومين

على استخدام التعلم التعاوني للغة وطرقه وأساليبه وفلسفته، وقد طلب من المدرسين التجريبيين تطبيق التعلم التعاوني للغة على مدار (٢٤) أسبوعا في حين أن المدرسين الضابطين طلب منهما الاستمرار في العمل بالطريقة التقليدية في التدريس. كما قام الباحث بتطبيق اختبار"ت" والمهارات الأساسية، ومقياس الفهم القرائي والتعرف على الكلمات والمصطلحات والتهجئة، ومقياس تقدير الذات، وقد تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين أحادي وثنائي الاتجاه، كما تم استخدام اختبار (Z) .وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية فيما يخص مهارات الفهم القرائي لصالح أفراد العينة التجريبية، ومن هنا فإن نتائج الدراسة تؤكد أن التعلم التعاوني للغة فعال في رفع مستوى تقدير الذات والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

٤- دراسة روبرتس (Roberts, 2007):

حيث هدفت إلى التعرف على التغيرات الحاصلة في التحصيل القرائي، والاتجاهات نحو القراءة والفهم القرائي وتقدير الذات الأكاديمي لدى المراهقين ذوي المستوى المنخفض دراسيا والذين شاركوا في برنامج ورش العمل. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المراهقين ذوي المستوى المنخفض دراسيا والذين شاركوا في برنامج ورش العمل. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المراهقين الذين كان مستوى كفاءتهم في القراءة والفهم القرائي أقل من المتوسط. وذلك بهدف تحديد ما إذا كان المشاركون في ورشة عمل القراءة يحصلون أكثر من الطلاب الذين تعلموا في البرامج التقليدية، وبلغت أفراد العينة (٨٠) تلميذا تراوحت أعمارهم بين ١٢- ١٦ عاما وينتمون إلى مدرستين مختلفتين، (٣٨) تلميذا قام بالمشاركة في ورشة عمل لقراءة وهم من نفس المدرسة، في حين أن (٤٢) تلميذا من المدرسة الأخرى تلقوا

تعليمهم بالطريقة التقليدية. وقد تم استخدام التصميم التجريبي: الاختبار القبلي والبعدي ذو المجموعة الضابطة، وذلك بهدف مقارنة ما تم اكتسابه في تحصيل والفهم القرائي، والاتجاهات نحو القراءة والتقدير الذاتي الأكاديمي، ومقاييس الميول. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل قياسات التحصيل والفهم القرائي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح أي من المجموعتين في الاتجاهات نحو القراءة أو تقدير الذات الأكاديمي ومع ذلك فإن التلاميذ في كلا المجموعتين والذين كانوا قد حصلوا على درجات أقل في الاتجاهات نحو القراءة وفي الفهم القرائي كانت هناك فروق دالة إحصائياً في صالحهم في الاتجاهات نحو القراءة، وبذلك فإن النتائج تشير إلى دعم استخدام ورش العمل في القراءة مع المراهقين كوسيلة لتنمية التحصيل والفهم القرائي بينما لا تنصح باستخدام ورش العمل كوسيلة لزيادة الاتجاهات نحو القراءة ولا زيادة مستوى تقدير الذات لدى ذوي صعوبات القراءة.

الفصل الخامس عشر

السلوك الإنسحابي لذوي صعوبات التعليم

مقدمـة

حينما يولد الإنسان لا يكون سوى كائن بيولوجى لا تميزه أية ثقافة، يولد وله تركيب إنسانى من ناحية الجسم، ولكن المجتمع هو الذى يجعله إنساناً، حيث يطبعه بطابعه، ويعدل منه، لكى يكون إنساناً، فالفرد لا يصبح إنساناً إلا باجتماعه بغيره، حيث يتعلم كيف يعدل من تصرفاته يقبله بها الآخرين كإنسان ليتمكن من البقاء والاستمرار داخل مجتمعه والمجتمع شبكه من العلاقات المترابطة والمتبادلة بين الأفراد الذين يعملون على إيجاد نوع التنظيم لهذه العلاقات ويتفاعلون مع بعضهم لإشباع حاجاتهم الأساسية من خلال وسائل منظمة للاتصال والتفاهم والتعايش.

مفهوم السلوك الإنسحابى:

السلوك الإنسحابى من السلوكيات اللاتوافقية التى تصيب الأطفال، وهم صغار بسبب عدم محاكاتهم وعدم تقليدهم للآخرين فنجدهم غالباً ما ينسحبون وينعزلون عن العاديين وهذا الإنسحاب والتجنب الذى يعيش فيه هؤلاء الأطفال يعمل على عدم نضجهم اجتماعياً ويسبب لهم تأخر عن من هم فى مثل سنهم.

وبالتالى لا يمكنهم التعايش معهم مما ينتج عنه عدم التفاعل الاجتماعى.

وينظر إلى السلوك الإنسحابى على أنه شعور بعدم الراحة فى وجود الآخرين وغياب الاتصال بهم فهو حالة من القلق الاجتماعى الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية وهو الميل إلى تجنب المواقف الاجتماعية.

ومفهوم السلوك الإنسحابى من المفاهيم الاجتماعية التى تصيب الأطفال فى سن مبكرة فهو كالإنطواء والإنعزال.

فكلمة انسحاب إذا بحثنا عنها فى قواميس اللغة العربية نجدها تعنى التراجع والهروب والتقهقر، وفى بعض المعاجم كالوسيط يقال أنسحب: أى انجر على وجه الأرض، وانسحب فلان من المجلس: أى خرج منه لسبب ما، ويقال انسحب الجيش من الميدان.(مجمع اللغة العربية، ١٩٧٢: ٤٨١)

ويرى فاروق صادق (١٩٨٥: ٧) أن الإنسحاب يعبر عن السلبية، والجمود، والخجل وعدم الاندماج مع الآخرين.

وتشير ابتسام إسماعيل (١٩٨٩: ٣٩) إلى أن العزلة الاجتماعية أو الإنسحاب يعنى عدم توافق الأفراد فى علاقاتهم سواء فى محيط أسرهم أو خارجها، وتؤكد أيضاً على أن هؤلاء الأفراد قد يفقدوا الشعور بالانتماء لجماعة الأقران، ويصبحون بالتالى مغتربين عنهم، ويؤدى هذا الاغتراب فى ظل ظروف متباينة إلى الإنسحاب من التفاعل الاجتماعى.

ويرى كمال دسوقى (١٩٩٠: ١٦٠١) أن السلوك الإنسحابى فى علم النفس بأنه نقص روح الاستجابة وخصوصاً الاستجابة الانفعالية فى العلاقات الاجتماعية وفى هذا إشارة لتراجع الفرد عن المجتمع حيث يكون لديه صعوبات تلقائية المبادأة، ولا يقوى على الاختلاط بحرية، ويمثل اتصاله بالغير مجهوداً كبيراً، ولا يستطيع مشاركة الآخرين فى خبراتهم.

ويعرِّف كلاً من عبدالعزيز الشخص، وعبد الغفار الدماطى (١٩٩٢: ٤٠٩) الإنسحاب بأنه مصطلح يستخدم لوصف الأفراد الذين لا يميلون كثيراً إلى التفاعل مع الآخرين فى البيئة المحيطة بهم، وبخاصة مع أقرانهم.

ويعرِّف جمال الخطيب (١٩٩٢: ٢٠٠) الإنسحاب الاجتماعى بأنه عبارة عن عجز فى المهارات الاجتماعية للطفل وهو انعكاسا للعجز فى الأداء الاجتماعى.

كما يعرِّف عبد المنعم الحنفى (١٩٩٥ : ٢٥٨) الإنسحاب بأنه استجابة دفاعية مؤداها أنه فى حالة وجود موقف مهدد ، فإن الشخص أو الكائن الحى عموماً قد يلجأ إلى الإنسحاب أو التراجع أو الهرب حيث ينسحب الفرد نفسياً ، وبالتالى قد يستجيب للهزيمة أو الفشل بأن يقلص نشاطاته أو يحد من دوافعه أو رغباته بقدر ما يستطيع.

وتعرِّف سهى أمين (١٩٩٩ : ٦١) السلوك الإنسحابى بأنه الميل إلى العزلة ، والإنطواء ، والشعور بالنقص ، ففيه يتجنب الطفل التعرض للناس أو للمواقف أو الأشياء التى تثير فى نفسه الضيق ، فينطوى على نفسه.

فهذا الطفل يفتقر مهارات الاتصال بالآخرين ، والتحدث معهم ، واللعب معهم ، وكذلك تنقصه القدرة على الاستجابة لمحاولات الآخرين للتقرب منه.

وإضافة إلى ذلك يعرِّف عادل عبدالله (٢٠٠٢ : ٨١) السلوك الإنسحابى بأنه سلوك لا توافقى يعنى تحرك الطفل بعيداً عن الآخرين ، وانعزاله عنهم ، وانغلاقه على ذاته ، وعدم رغبته فى إقامة علاقات أو صداقات تربطه بهم ، أو تجعله يندمج معهم ، واجتنابه للمواقف الاجتماعية التى تجمعه بهم ، وابتعاده عنهم.

وبعد العرض السابق لتعريفات السلوك الإنسحابى لاحظ المؤلف أن كل التعريفات سالفة الذكر مشتركة أو متفقة فى أن الطفل غالباً ما يميل إلى الإنسحاب بسبب عدم تفاعله مع المحيطين به وهذا يسبب له قدراً من الضيق وعدم الراحة.

وبناء على ذلك يمكن أن يُعرِّف مؤلف الكتاب السلوك الإنسحابى بأنه "سلوك يتضمن عدم قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعى مع من يحيطون به ، وعدم إقامة حوار مع الجماعة مما يؤدى إلى الهروب منهم وإنسحابه عنهم وعدم التفاعل والاندماج معهم".

أشكال السلوك الإنسحابي:

السلوك الإنسحابى هو نمط من السلوك يبتعد فيه الفرد عن أداء الوظائف اليومية العامة مع ما يصاحب ذلك من شعور الفرد بالإحباط وخيبة الأمل، كما يشمل معنى الإنسحاب أيضاً على ابتعاد الذات عن التفاعل الاجتماعى العادى المصحوب بعدم التعاون مع الآخرين وعدم الالتزام بالمسئولية هذا وتتفاوت أعراض الإنسحاب لكنها تشمل عموما قدراً من القلق والأرق وعدم الاستقرار وضعف الانتباه، كما يشمل الإنسحاب أيضاً على الاتجاه إلى العزلة والتباعد الانفعالى وعدم الرغبة فى الاحتكاك الاجتماعى أو الاندماج.(جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافى، ١٩٩٦: ٤٢٥)

ومن ثم نجد أن الإنسحاب يتخذ أشكال كثير ومتنوعة منها:

- تجنب المبادرة إلى التحدث مع الآخرين وعدم تأدية نشاطات مشتركة معهم.
- الشعور بعدم الارتياح لمخالطة الآخرين، والتفاعل معهم.

وكذلك نجد هؤلاء الأطفال يستخدمون قدراً كبيراً من الطاقة فى سلوك التجنب والإنعزال والإنسحاب هذا مع تكرار فى بعض الأمور المفروضة اجتماعياً، وفى ضوء ذلك نجد أن الطفل يتخذ أشكالاً من التجنب والإنسحاب والتى منها:

- ملاحظة المهام والأنشطة فقط.
- تقليل الإحساس بالفشل من خلال عدم التنافس مع الأقران.
- عدم الاشتراك فى المهام والأنشطة.

إضافة إلى هذا هناك أشكال فرعية من الإنسحاب الاجتماعى لدى الأطفال توصلت إليها بعض الدراسات ومنها:

- الأطفال الملاحظون: الذين يجمعون بين السلوك الملاحظ (المشاهد)، ومستويات دنيا من الإنعزال (اللعب البنائى الإنعزالى).

- الأطفـــال المستكشـــفون (الفـــاعلون): الـــذين يجمعـــون بـــين الألعـــاب الاستكشافية الإنعزالية، وأنماط من التفاعل الإنعزالى البسيط.
- الأطفـال غـير الفـاعلين (غـير المشـاركين): الـذين يظهـرون سـلوكيات لا تعاونية، وألعاب أدائية منعزلة.

ويلاحظ أن السلوك الإنسحابى يظهر لدى الطفل ضعيف السمع نتيجة للصراع بين الرغبة فى الظهور والخوف من الفشل فى المواقف الاجتماعية لذلك فهو يتجنب التعامل مع الآخرين ويفضل الإنعزال والوحدة نتيجة لشعوره بعدم الأمان والحيرة والفراغ الصامت ولا يشعر بمتعة الحياة لأنه لا يعوق إذا كان كلامه مفهوماً أم لا، ولذلك فهو يفضل الإنعزال والوحدة وإن يعيش على هامش الحياة مما يؤدى إلى سوء التوافق.

ويعزو مدخل نموذج التعليم الاجتماعى الخجل إلى القلق الاجتماعى والذى بدوره ثير أنماطاً من السلوك الإنسحابى وعلى الرغم من أن النتيجة الطبيعية للإنسحاب والتفادى تتمثل فى خفض معدلات القلق ومن ثم الخجل إلا أنه يمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية الملائمة ولا تتوقف سلبيات الخجل الناتج عن القلق الاجتماعى عن هذا الحد فحسب ولكنها تمتد لتكون عواقب أخرى معرفية تظهر فى شكل توقع الفشل فى الموقف الاجتماعى حساسية مفرطة للتقييم السلبى من قبل الآخرين وميل دائم لتقييم الذات تقييماً سلبياً.(مايسة النيال، ١٩٩٦: ١٨٢)

وهناك أنماط للإنسحاب والتى اندرجت تحتها أنماط رئيسية تحت كل منها مجموعة سلوكيات، وهذه الأنماط تتمثل فى أن الطفل يكون:

- شديد الانطواء، وخامل،ومستوى الحركة الجسمانية لديه منخفضة حيث يجلس أو يقف فى وضع واحد لمدة طويلة، لا يفعل شيئاً غير مشاهدة الآخرين، لا يستجيب لأى شئ.

- منطو (يبدو وكأنه لا يدرك ما حوله، من الصعب الوصول إليه أو الاتصال به لا مبالٍ وغير متجاوب فى مشاعره، ذو تعبير متبلد).
- خجول (يخفى وجهه فى المواقف الاجتماعية، ولا يختلط كما يجب بالآخرين، يفضل دائماً أن يكون وحيداً).

وقد يظهر الأطفال عدة أشكال للسلوك الإنسحابى ومن أهمها:

- الخجل والانطواء.
- السلوك الانعزالى السلبى والإيجابى.
- السلوك التجنبى.

ويمكن أن نشير إلى هذه الأشكال والأنماط بإيجاز على النحو التالى:

١- الخجل:

الخجل خبرة غير سارة، لها أثار نفسية عنيفة وعميقة ونتائج سلبية غير مرغوبة وعواقب غير مفضلة إذ أنه معوق للأداء وبالتالى فهو عامل مثبط فى تحقيق الأهداف وإشباع الحاجات.(مايسة النيال، ١٩٩٦: ١٧٤)

وهو شعور بعدم الارتياح الشخصى وصعوبة التعبير عن الذات والرغبة فى تجنب مواقف التفاعل الاجتماعى.(محمد السيد، ١٩٩٨: ٢٢١)

ويشير سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧أ: ٢٨) إلى أن الخجل هو "حالة من عدم الإرتياح وجرح المشاعر والظهور بشكل غير لائق ولا مناسب فى المواقف التى تؤدى إلى استجابة سلوكية غير مرغوبة اجتماعياً من عامة الناس والتى تهدد بدورها الهوية الاجتماعية للفرد".

وللخجل أنواع منها:

١- الخجل الاجتماعي الانطوائي:

أى الميل للعزلة ولكن مع القدرة على العمل بكفاءة ونجاح مع الجماعة إذا اضطر الشخص لذلك.

٢- الخجل الاجتماعي العصابي:

ويتميز المصاب به بالقلق الناتج عن الشعور بالدونية والحساسية المفرطة للذات وأثناء وجوده مع الرؤساء خصوصاً وبشدة الهلع والشعور بالوحدة النفسية وهذا يؤدى بالشخص إلى التعرض للصراع النفسى بين رغبته فى مصاحبة الآخرين وخوفه من هذه المصاحبة.

وهناك نوعين آخرين للخجل هما:

أ- **الخجل العام:**

والخجل العام ينتج عن قصور فى أداء المهارات كالحرج والفشل فى بعض الأحيان، أثناء الاستجابة فى الموقف الاجتماعى وقد يظهر الخجل العام بجلاء فى الجلسات الجماعية والرسمية والأماكن العامة.

ب- **الخجل الخاص:**

ويتعلق هذا النوع من الخجل بالعلاقات الشخصية الجمعية.

٢- **الانطواء:**

هو ميل الفرد للعزلة، وعدم مشاركة الآخرين ويكون تفكيره منصباً على ذاته ويتجنب المواقف الاجتماعية والمشاركة فيها والميل للألعاب الفردية وعدم الشعور بالسعادة مع الآخرين. (صفاء عبدالعزيز، ٢٠٠٢: ٥٩)

وهو سلوك سلبى، غير اجتماعى، هدام، يميل فيه الفرد إلى الابتعاد عن الآخرين، وتكون لديه رغبه شديدة فى العزلة والسلبية، وقدر كبير من الخجل، مما يؤدى إلى ضعف ثقته بنفسه، وعدم مشاركته لأقرانه فى أنشطتهم مما يفض إلى تمركزه حول ذاته.(سعيد عبدالرحمن، ٢٠٠٤ : ٢٩)

ومن خلال التعريفين السابقين للإنطواء نجد أن الطفل الإنطوائى يظهر رغبة شديدة فى العزلة السلبية وقدر كبير من الخجل والاكتئاب وعدم الميل إلى القيام بالنشاط الخارجى مع مجموعة من الأقران.(عادل الأشول، ١٩٩٦ : ٤٨٥)

ونجد أن الأطفال المنطويين لا يمتنعوا فقط عن الاشتراك مع أقرانهم فى مساعدتهم وأنشطتهم بل أنهم يتسموا أيضاً بالجمود والخجل داخل المدرسة ويتجنبوا الاتصال بغيرهم من الأقران ولا يستطيعوا الاحتفاظ بصداقات مستديمة وهكذا نجد أن الطفل كل من يقدم إليه نقداً يجعله محدود الخبرات لدرجة تفوق نموه الاجتماعى والنفسى. (ملاك جرجس، ١٩٨٤ : ٩)

مظاهر الانطواء:

وللإنطواء مظاهر كثيرة نذكر هنا بعضاً منها على سبيل المثال:

تعد العزلة الاجتماعية من أهم مظاهر السلوك الإنطوائى نظراً لإنكفاء الطفل على ذاته، وانشغاله بأفكاره ومشاعره الخاصة بدلاً من تطلعاته إلى الآخرين. ولذلك فإن العزلة الاجتماعية تعتبر أحد المظاهر البارزة للاضطرابات السلوكية فى العلاقات الاجتماعية بين الطفل وأقرانه.

وإذا كان لدى الطفل طاقة يخرجها فى الجرى واللعب والتفاعل مع الآخرين، سواء فى المنزل أو المدرسة، فإن عدم قدرة الطفل على القيام بذلك التفاعل يؤدى إلى حرمانه من التفاعل الإيجابى اللازم لنموه. (رشا محمد، ١٩٩٩ : ٤٧)

وبناءً على ذلك نجد أن العلاقات الاجتماعية هي الأساس في نشأة العصاب، فعندما تكون هذه العلاقات غير ملائمة، ينشأ عند الطفل القلق الأساسي، والذى هو شعور بالعزلة والعجز فى عالم عدائى لا يفهم الطفل.(صلاح مخيمر، ١٩٧٩: ٣٠٣)

إن الطفل المنطوى غالباً ما يُؤثر العزلة والاعتكاف، ويجد صعوبة فى التفاعل مع الناس، فيقصر معارفه على عدد قليل منهم ويتجنب التواصل الاجتماعى، ويقابل الغرباء فى حذر، وهو شديد الحساسية لملاحظات الآخرين، ويتعرض بسهولة لجرح مشاعره.

وهو كثير الشك فى المحيطين به، وهو شديد القلق على ما قد يأتى به الغد من أحداث ومصائب ومتقلب المزاج ويستسلم لأحلام اليقظة وغالباً ما يندم على ما فات. وإلى جانب هذا دائم التأمل فى نفسه، ويهتم بأفكاره ومشاعره بأكثر من اهتمامه بالعالم الخارجى، وقد يتأمل ويفكر طويلاً قبل أن يبدأ فى عمل أى شئ. (أحمد راجح، ١٩٩٩: ٤٧١)

وهناك أنماط إنطوائية عديدة لها تأثيرات على الشخصية منها:

أ- الحس الانطوائى:

وأصحاب هذا النمط لا يهتموا بالمؤثرات الحسية الخارجية وهو ينساق فى انفعالاته من الكره أو الحب.

ب- الشعور الانطوائى:

وهؤلاء يميلون إلى أقامه الانسجام مع عالمهم الداخلى ولهذا فإنهم يميلون إلى العزلة ويستغرقون فى حياتهم الانفعالية بمختلف صورها.

ج- التفكير الانطوائـى:

ويتميز أصحاب هذا النمط بأن أفكارهم تتسم بالطابع النظرى والتأمل والتفكير، وهم غير مبالين ويميل أصحاب هذا النمط إلى العزلة والبعد عن إقامة علاقات ودية مع الآخرين.

د- الاحسـاس الانطوائى:

ويميلون غالباً إلى الاستغراق المفرط فى المحسوسات والاستمتاع بالفنون والمناظر الطبيعية.

٣- السلـوك الإنعزالـى:

هو تجنب الطفل الانخراط فى علاقات اجتماعية مشبعة مع الآخرين، وتفضيل البعد والصمت والامتناع بشكل متعمد عن الاتصال بالآخرين. (صلاح الدين حمدى، ٢٠٠٣: ٩)

إن معظم الأطفال ذوى السلوك الانعزالى يشعرون بالخوف وعدم التأكد والنبذ والهجر والوحدة بين أقرانهم، وبأنهم يساء فهمهم. (مصطفى محمد، ٢٠٠٠: ٥٥)

كما أن فئة من أطفال المدرسة الابتدائية يتم اختيارهم من بين زملائهم كأشخاص يمكن قضاء بعض الوقت معهم، وهؤلاء الأطفال قد تم نبذهم بشكل مقصود من الأصدقاء أو يتم تجاهلهم، ويحدث الشكل المتطرف من العزلة عند ما ينسحب الأطفال على الدوام أو فى أغلب الأوقات إلى عالمهم المتخيل الخاص.(أميمة عبدالفتاح، ١٩٩١: ١١٥)

وهذا وقد لوحظ أن صداقة الأقران تقلل من إحساس الفرد بالعزلة حيث يجد من يشاركه فى الإعاقة ويستطيع أن يتبادل معه الحوار لفهم اللغة بينهم مما يزيد من نضجه الاجتماعى وأن الفرد الذى يشعر بالعزلة يحس بأنه بعيداً

عن الآخرين، وأن أقرانه لا يقبلون عليه ولا يشبعون له حاجاته الاجتماعية المختلفة، حيث يفشل فى اجتذابهم نحوه بأى صورة كانت، نظراً لوجود ضعف فى الاتصال بهم وقصور فى العلاقات الاجتماعية التى يمكن أن يقيمها معهم. (سيمون عبدالحميد، ١٩٩٥: ٣٦)

وأن النقص فى التكيف الاجتماعى قد يؤدى إلى السلوك اللاسوى إلى جانب وجود إحساس بالهامشية وإن مثل هؤلاء الأفراد يعيشون على هامش الجماعة.

إن الشعور بالعزلة يمثل حالة من الكبت للخبرات المحيطة فى اللاشعور، والتى اكتسبت خلال مرحلة الطفولة المبكرة على أثر الفشل فى الحصول على الدفء والعلاقات الحميمة مع الآخرين وإحباط الحاجة إلى الانتماء. وهذا ما تراه مدرسة التحليل النفسى.(عادل عبدالله، ١٩٩٧: ١٧٦)

كما أكدت بعض الدراسات فى نتائجها أن الأطفال الذكور ضعاف السمع كانوا يشعرون بالعزلة الاجتماعية أما الإناث ضعاف السمع فكن يشعرن بأنهن مقبولات من الآخرين. (Maxon et al, 1991: 7)

٤- السلوك التجنبى:

إن هناك أطفال يبدون معدلاً عالياً من استجابات التجنب والعزلة فى مواقف واسعة التنوع والذين يتجنبون التفاعلات الاجتماعية ويكون لهم أصدقاء قليلون، واهتمامات محدودة يكون سلوكهم قائماً على معدل منخفض من التفاعل الاجتماعى ويحدثون صراخاً متكرراً وحساسية تجاه التقدم وعدم التشجيع فى مواجهة الفشل والرعب الشديد، ونقص الحماس ونقص الاهتمام والحزن والاستياء تجاه المهام. (Ling et al, 1993: 158)

إن الأطفال ذوى السلوك التجنبى فى سن المدرسة الابتدائية الذين تم علاجهم بالتدعيم الاجتماعى الطارئ والذين يقدم لهم علاج معرفى يركز على التحكم الذاتى أو على الضبط والتحكم بالأدوية. أظهروا تحسناً كبيراً على مقياس تقدير المدرسين اكبر من زملائهم الذين استقبلوا تدريباً على ضبط الذات. (Bugental et al, 1997: 250)

وقد ينشأ السلوك الانعزالى التجنبى لدى الطفل من خلال الإيحاء للطفل أن الصمت أفضل من الكلام فيلتزم الصمت فى كثير من المواقف الاجتماعية، وعندما يحتاج للكلام يجد صعوبة فى استخدامه. (ناصر المحارب، ١٩٩٤: ٢١٣)

وقد جاءت أهمية العلاج التتبعى للأطفال ذوى السلوك التجنبى لتحسين السلوك الاجتماعى لديهم من خلال التفاعل الاجتماعى الطارئ وتتبعه إجراءات ضبط الذات لتحقيق تحسين طويل المدى. (Petti, 1993: 437)

ويرى المؤلف أن السلوك الإنسحابى وما ينتج عنه من أشكال متعددة كالانطواء والإنعزال والتجنب كل هذه الأشكال نجدها متداخلة فى بعضها البعض ولا يمكن أن نفرق بينهم لقربهم فى المعنى على الرغم من اختلافهم فى اللفظ والأسلوب.

ولذا نجد صعوبة بالغة فى البحث عن السلوك الإنسحابى بصفة خاصة لاشتراكه مع بعض المصطلحات الأخرى، ويود المؤلف أن يشير هنا إلى ندرة وقلة الدراسات والبحوث فى هذا المجال على المستويين الأجنبى والعربى.

كما أكد سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) على أن ذوى صعوبات التعلم يتصفون بالانطوائية، والعدوان، ويعانون من الشعور بالقلق والإحباط والحرمان، والتمركز حول الذات، ولاندفاعية، والتهور، وعدم القدرة على ضبط النفس، وانخفاض مستوى النضج الاجتماعى، وسوء التوافق الشخصى والاجتماعى.

الإنسحاب والمفاهيم المرتبطة به .. حدود فاصلة:

إذا نظرنا إلى مفهوم الإنسحاب نجد أن هناك تداخلاً بين هذا المفهوم وغيره من المفاهيم النفسية الأخرى مثل:

- الإنطواء Introversion
- الخجــل Shyness
- الانفــراد Lonely
- الاغتـراب Alienation
- الوحدة النفسية Loneliness
- الاكتئــاب Depression
- المهارات الاجتماعية Social Skills

الانطواء والإنسحاب:

يتداخلان كل منهما فى الآخر ولكن نرى أن الانطواء يعتبر شكل من أشكال الإنسحاب وبالتالى نجد أن مصطلح الانطواء استخدمه يونج للدلالة على اتجاه اهتمام الفرد نحو العالم الداخلى، وليس للعالم الخارجى، حيث يبدى المنطوى ميلاً إلى الإنسحاب عن الاتصالات الاجتماعية، وإلى التقوقع داخل الذات، وإلى الاهتمام فقط بأفكاره الخاصة وخبراته الذاتية. (عادل الأشول، ١٩٨٧: ٥٢٥)

الخجل والإنسحاب:

الخجل يعد مصدراً من مصادر القلق الاجتماعى الذى يؤثر فى قدرة الفرد على التعامل بفاعلية مع الآخرين وهو أيضاً أحد أشكال الإنسحاب.

والخجل نزوع إلى تجنب التفاعل الاجتماعى والإحجام عن المشاركة فى المواقف الاجتماعية المختلفة، أو المشاركة بصورة غير مناسبة، فالخجول يود التقرب من الآخرين لكنه لا يقوى على تحقيق رغبته اعتقاداً منه بأن الاتصال الاجتماعى سوف ينتهى بخبرة سلبية مؤلمة.(حسين الدرينى، ١٩٨٤: ١٢٨)

والطفل الخجول غالباً ما تعوزه المهارات الاجتماعية، فهو لا يعير اهتماماً بالآخرين، ولا يتصل بهم، ولا يظهر تعاطفاً أو اعتباراً للغير، مما يحول دون أن يرى الآخرين الصفات الجيدة لديه، إنه يجد صعوبة فى الاجتماع مع أشخاص جُدد، أو فى الاستمتاع بالخبرات الجديدة، ولذا فهو لا يحصل إلا على القليل من الثناء الاجتماعى ولا يسعى إليه الآخرين.

وهناك من أضاف أن الخجل يوصف بأنه الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعى مع المشاركة فى المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة، كما أنه حالة تجعل الفرد ميالاً إلى الاهتمام المبالغ فيه بالتقييم الاجتماعى الصادر عن الآخرين وإزاءه.(حسن مصطفى، ٢٠٠١: ٣٣١)

ومما سبق يتضح أن الخجل يختلف عن الإنسحاب، فى أن الخجل ليس مرتبطاً بالخبرات السيئة خلال التجارب الاجتماعية مع الآخرين، بل هو نابع من شخصية الفرد نتيجة نقص تقدير الذات، أو نقص المهارات الاجتماعية. فالأطفال الخجولين يرغبون عادة فى إقامة علاقات اجتماعية، ويبذلون محاولات لإقامتها، بينما الإنسحاب يكون أكثر شدة حيث يسعى الأطفال إلى الإنسحاب عما يحيط بهم من الآخرين وبالتالى يتجنب كل من حوله، فالطفل الخجول يشعر بعدم الارتياح، لكنه يستمر فى البحث عن اتصال اجتماعى، فى حين أن الأطفال المنسحبين غالباً ما يتعمدوا أكثر وأكثر البعد عن الآخرين وعدم الاتصال بهم.

ويرى البعض أن الخجل ظاهرة اجتماعية ونفسية تسيطر على قدرات الفرد ومشاعره وأحاسيسه منذ الطفولة ويتصف الخجول بعدم القدرة على التكيف والانسجام مع نفسه ومع المحيط الذى يعيش فيه. (السيد السمادونى، ١٩٩٤: ٥)

الإنفراد والإنسحاب الاجتماعى:

الانفـراد مفهـوم طبيعـى وجـودى يعكـس تفـرد الشـخص، والانفـراد الوجودى حالة تعكس الذاتية المتفردة للشخص، ومحدوديه ذات الشخص عن ذوات الآخرين، حيث تكون له فرديته وشخصيته وذاتيته المتميزة فيندرج مع غيره فى ثنائى متفتح وصادق يحب بعضهما بعضا ولا يندمجا فى شخص واحد أو شعور واحد.

فالإنفراد عملية إرادية حيث يحدث فى بعض الأحيان أن يعمد الفرد إلى اعتزال الناس بمحض إرادته، والاختلاء بنفسه مع فكرة أو موضوع ما، ولا يعترى الفرد عندئذ أى إحساس بالضيق أو التوتر بسبب كونه وحيداً، وهذا يختلف عما يتضمنه مصطلح الإنسحاب الذى هو ضعف عام فى العلاقات الاجتماعية ونقص فى التفاعل الاجتماعى وهذا كله بسبب قصور فى المهارات الاجتماعية الخاصة بالطفل.(سيمون عبدالحميد، ١٩٩٥: ١٧)

الإغتراب والإنسحاب:

إذا نظرنا إلى المفهومين نجد أن كل منهما قد يتداخلان، فنجد إن كل منهما قد يكون داخلى أو خارجى النشئة، ولكن نلاحظ أن الإنسحاب مرتبط بالمكانة والموضوعية.

بينما الإغتراب فيكون مرتبطاً بالوحدانية والذاتية أكثر (Kubistant, 1997: 25) هذا وقد وردت العزلة كأحد مظاهر الاغتراب فبالتالى يمكننا أن نضع الإنسحاب أيضاً من ضمن مظاهر الاغتراب حيث ذكر فى كثير من الدراسات أن أبعاد الاغتراب (الاغتراب عن الذات، العجز، اللامعنى، والعزلة الاجتماعية).

الإنسحاب والشعور بالوحدة النفسية:

يمكن الربط بين الإنسحاب والشعور بالوحدة النفسية غالباً، للحصول على كون الفرد وحيداً من الناحية العاطفية والاجتماعية مع الشعور بالنقص وعدم الانتماء ونقص العلاقات المهمة فى حياة كل فرد.

ويرى بعض العلماء أن الشخص يشعر بالوحدة النفسية حين يعى أو يشعر بعزلته، ويبدو مكتئباً أو مهموما من جراء إحساسه بالوحدة ويترتب على هذا الإحساس أن ينأى الفرد بنفسه أو يتباعد عن المجتمع ويبدو بلا رفيق أو صديق، ويشعر تبعاً لذلك كما لو كان مقفراً من الوجهة النفسية والمعنوية. (Turnes, 1992: 6)

أن الشعور بالوحدة النفسية حالة انفعالية غير سارة تتضمن الشعور بعدم الانسجام مع الآخرين والحاجة إليهم، والإحساس بعدم وجود من يفهمه ويشاركه أفكاره واهتماماته، وأن الآخرين مشغولون دائما عنه. (محمد السيد، ١٩٩٨: ١٢٣)

أما السلوك الإنسحابى يظهر نتيجة للصراع بين الرغبة فى الظهور والخوف من الفشل فى المواقف الاجتماعية لذلك فهو يتجنب التعامل مع الآخرين ويفضل البعد عنهم لكى لا يجد نفسه فى موقف لا يتمكن من التصرف فيه. ولذلك يفضل الصمت لأنه يشعر بمتعة الحياة. (مايسة النيال، ١٩٩٦: ١٨١)

كما أن الفرد يعتبر وحيداً من الوجهة النفسية عندما يشعر ويحس بعزلته فى وحدته، ويبدو مهموماً من جراء إحساسه بالوحدة.

والوحدة النفسية هى إحساس يشيع وجوده بصورة مختلفة لدى الناس جميعاً، ويتحدد نصيب الفرد من الوحدة النفسية فى ضوء مدى ابتعاده عن

الآخرين وبالتالى تعتبر الوحدة النفسية استجابة انفعالية من جانب الفرد لصور الحرمان الاجتماعى.(إبراهيم قشقوش، ١٩٨١: ١١٢)

ويرى المؤلف أن هناك تداخلاً وارتباطاً كبير بين مفهوم الوحدة النفسية والإنسحاب الاجتماعى فكلاهما يتضمن السلبية فى العلاقات الاجتماعية، والنقص فى التفاعل الاجتماعى. ونلاحظ أن بينهما علاقة ارتباطيه بمعنى أننا لا نستطيع أن نفرق بينهما أو نقرر أيهما السبب.

الإكتئاب والإنسحاب الاجتماعى:

إن الاكتئاب وما يصاحبه من مشاعر الضجر والفتور يؤدى إلى خفض التفاعلات الاجتماعية للفرد وخوفه وقلقه وضعف ثقته بالآخرين. (Jackson, 1990: 146)

وكثيراً ما نجد مظاهر مشتركة بينهما من قبيل نزعة الفرد إلى الحزن والكآبة والعزلة الاجتماعية، فنجد الاكتئاب أعمق بكثير جداً من الإنسحاب.

فالاكتئاب يتضمن بالتأكيد الإنسحاب كأحد مظاهرة وأعراضه المرضية (Lewis, 1993: 143)

والشعور بالإنسحاب أحياناً يدفع الشخص إلى التخلص من ما يعانيه عن طرق الإنخراط والإندماج فى علاقات وتفاعلات اجتماعية فعالة٠ بينما نجد الإكتئاب وسيلة للاستسلام.

ومن هنا تتحدد العلاقة بينهما فى بعض النقاط التالية:

- يمكن أن يكون الاكتئاب نتيجة لقلة النشاط الاجتماعى للفرد.
- وأحيانا يكون الإنسحاب هو السبب فى الشعور بالإكتئاب.
- وأحيانا يكون كلا منهما نتيجة انهيار العلاقات الحميمية.

ويرى المؤلف أن الإكتئاب يختلف عن الإنسحاب فالإكتئاب خبرة الشعور بخيبة الأمل والوهم والحزن وعدم الرضا والسعادة والتوافق المزاجى وغالباً ما يكون منقبضاً وقنوط ويائس وتعيس.

السلوك الإنسحابى والمهارات الاجتماعية:

يعتبر السلوك الإنسحابى تعبيراً عن العجز والقصور فى المهارات الاجتماعية، كما قد يكون انعكاساً للعجز فى الأداء الاجتماعى.

فالأطفال الذين يعانون من السلوك الإنسحابى، عادة يتحاشون الآخرين، ولا يثقون بالغير، وهم متحفظون، ويترددون فى الالتزام بمعظم الأشياء، كما أنهم لا يميلون إلى المشاركة فى المواقف الاجتماعية، وغالباً ما يميلون إلى الصمت، والحديث المنخفض، وينظر الآخرون إليهم على أنهم مثيرون للملل يجب تجنبهم، مما يزيد من خجلهم، إن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، ولا يحبون الاتصال بالآخرين.(مفيد حواشين، وزيدان حواشين، ١٩٩٦ : ١٥٢)

كما أن نقص المهارات الاجتماعية بتباين مسبباتها يؤدى بهؤلاء الأطفال إلى الإنسحاب من التفاعلات الاجتماعية.

وكذلك أيضا نقص المهارات الاجتماعية يتضمن تصرفات فردية مثل الصمت الطويل أثناء المحادثة، وانخفاض الصوت، والتحديق، ونقص عام فى الاستجابة مثل عدم القدرة على توكيد الذات، أو عدم القدرة على التحديق بكلام ذى معنى لفترة طويلة.

ومن ثم يجب وضع برامج تربوية لتعليم هؤلاء الأطفال المهارات الاجتماعية كالعمل الجماعى المشترك، والإسهام فى اللقاءات، والرحلات، والحفلات، وتنمية القدرة على التعاون، والأخذ، والعطاء، وعلى حب الناس، والميل إليهم.

وقد أكدت على تلك العلاقة الوثيقة بين السلوك الإنسحابى والمهارات الاجتماعية عديد من الدراسات، فقد أكدت دراسة سيبرستين وآخرين (siperstein et al., 1996) على أن التوافق مع الأقران يتأثر بكم التفاعلات الاجتماعية للطفل، ومدى أدائه للمهارات الاجتماعية، كما يزيد الإنسحاب والانطواء بنقص السلوك الإيجابى والمهارات الاجتماعية.

وبناء على ذلك يمكن القول بأن هناك علاقة وثيقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك الإنسحابى حيث أن نقص المهارات الاجتماعية يترتب عليه زيادة معدل السلوك الإنسحاب لدى الأطفال.

العوامل المسببة للسلوك الإنسحابى:

تتعدد الأسباب التى تؤدى بالطفل ضعيف السمع إلى الإنسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية، هذا وقد تتداخل فيما بينها بحيث يصعب الفصل بينها، كما أنها تتواجد بدرجات متفاوتة من طفل إلى آخر طبقاً للبيئة الاجتماعية والمدرسية التى يعيش فيها، وبوجه عام يمكن تحديد بعض العوامل والأسباب التى تقف وراء سلوك الأطفال ضعاف السمع ومن أهم هذه الأسباب ما يلى:

١- ضعف المستوى اللغوى وانتشار اضطرابات النطق والكلام:

أن تدنى مستوى الطفل لغوياً يؤخره فى الاستجابة للأصوات والتفاعل معها، كما يتأخر فى إصدار الأصوات والمقاطع الصوتية، ويظهر لديه عدم فهم الكلام، وعدم القدرة على المحاكاة والتقليد، هذا فضلاً عن ضعف الحصيلة اللغوية، ومن ثم ضعف الإنتاج التلقائى والابتكارى للكلام، وقد يأتى كلامه مفككاً، وغير مفهوم، وملئ بالأخطاء، فتشيع اضطرابات النطق من إبدال، وتحريف (التشويه)، وحذف، وإضافة، كما تشيع اضطرابات الصوت من طبقة الصوت، وارتفاع الصوت ونوعية الصوت.(عبدالعزيز الشخص، ١٩٩٧: ١٧٩)

وقد تنخفض قدرة الطفل على التعبير بفاعلية فى مختلف المواقف الاجتماعية، مما يؤدى به إلى الإنسحاب من تلك المواقف والتفاعلات، حيث إن الاضطرابات فى اللغة يهيئ الفرصة للطفل لتجنب التفاعل والاحتكاك بالآخرين.(زكريا الشربينى، ٢٠٠١: ٩٤).

ويمكن القول أن ضعف المستوى اللغوى الذى يعانى منه الطفل ذى صعوبة التعلم يساهم بشكل كبير فى إنسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية. وهذا يجعله عديم الرغبة فى المبادرة للمشاركة فى جميع الأنشطة والمهام المختلفة المُسندة إليه وخاصة فى البيئة المدرسية.

٢- الخوف من مواجهة الآخرين:

نظراً لشعور الفرد بأنه غير مقبول اجتماعياً أو لضعف ثقته بذاته أو الشعور بأنه أقل من زملائه كل هذا يجعله لا يشارك الآخرين فى الأعمال التى يقومون بها، وبالتالى يخاف من الاحتكاك بهم.

إن أحد أسباب العزلة الاجتماعية هو خوف الأطفال من الآخرين حيث يتجنب الأطفال مشاعر الآخرين السالبة التى تعد مصدراً للألم لدى هؤلاء الأطفال، وبالتالى يهربوا الأطفال وينسحبون من التفاعل الاجتماعى طلباً للأمان والوقاية من تلك المشاعر السالبة.(شيفر وميلمان، ١٩٩٩: ٢٦٧)

وهناك من الأطفال لا يشاركون باللعب بسبب الخوف أو الخجل، ومن ثم يضطرون إلى الإنسحاب والإنعزال عن الآخرين.(زكريا الشربينى ويسرية صادق، ٢٠٠٠: ٢٤١)

ومن هنا نجد أن الخجل والإنسحاب أحد أشكال الخوف، والذى يتميز بالإحجام عن التعامل مع الغرباء من الأشخاص.(هدى قناوى وحسن مصطفى، ٢٠٠٠: ٢٤١)

وبناءً على ذلك يمكن القول أن الأطفال المنسحبين اجتماعياً يتجنبون اللعب مع الأقران والمشاركة فى التفاعل الاجتماعى نتيجة مخأوفهم المتعلقة بالتفاعل الاجتماعى مع الآخرين، وما قد يترتب عليه من نتائج، بالإضافة إلى القلق السلبى الموجود لديهم. (Harrist et al., 1997: 278)

ويرى مؤلف الكتاب أن خوف الأطفال ذوى صعوبات التعلم من نتائج التفاعل الاجتماعى وما يترتب عليه مع الأقران والمعلمين يُعد أحد الأسباب التى لها دوراً فى سلوكهم الإنسحابى من هذه التفاعلات الاجتماعية.

٣- نقص وقصور المهارات الاجتماعية:

إن العجز فى المهارات الاجتماعية يرتبط بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال، وبذلك يمكن تنمية هذه المهارات من خلال برامج علاجية مثل البرامج الخاصة بالتدريب على المهارات الاجتماعية، وتوكيد الذات، لدمج الأطفال المعزولين أو المنسحبين أو المنبوذين فى الوسط الاجتماعى لهم حتى لا يصابون بالاكتئاب نتيجة لذلك.(محمد السيد ، ١٩٩٨ : ٦٥).

وكذلك جاءت بعض الدراسات أيضاً مؤكدة على زيادة المعززات الاجتماعية، مما يؤدى إلى زيادة كبيرة فى السلوكيات المعززة اجتماعياً مع انخفاض السلوك الانعزالى بنسبة (٥- ٧٥٪) كما أن المهارات الاجتماعية تلعب دوراً هاماً داخل الملعب قد أمتدت أثرها خارج الملعب فقد إختفاء السلوكيات الإنعزالية. (Anderson, et al. 1991: 249)

كما يؤدى نقص المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال إلى صعوبة التوافق الاجتماعى مع الآخرين والبيئة المحيطة بهم، هذا بالإضافة إلى قلة التفاعل الاجتماعى ونقص الميول، والاهتمامات، والإنسحاب، والعدوان، وعدم تحمل المسئولية الاجتماعية، واضطراب مفهوم الذات. (سهير كامل، ١٩٨٨ : ١٨٠)

وعدم تكوين المهارات الاجتماعية بصورة سليمة لدى هؤلاء الأطفال يجعلهم أقل قدرة على التصرف فى معظم المواقف المختلفة.(سهى أمين، ١٩٩٩ : ٢٢).

ويمكن أن يتضح لنا أن القصور أو قلة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعد أيضاً من أهم العوامل والأسباب التى تؤدى بهم إلى الإنسحاب والإنعزال والانطواء فى جميع المواقف والتفاعلات الاجتماعية سواء كانت فى البيئة الاجتماعية أو فى بيئته التعليمية.

٤- ضعف الثقة بالنفس:

ضعف هذه الثقة غالباً يأتى عن طريق فقد الأمن وضعف الروح الاستقلالية للفرد والتردد واللجلجة وشدة الحرص وتوقع الشر.

ونتيجة للشعور بضعف الثقة بالنفس والنقص تبدو مظاهر السلبية لدى هؤلاء الأطفال، وغالباً ما تظهر فى سلوك لفظى، أو حركى أو صمت، كما يتظاهر بعدم الفهم أو الاستجابة أو شغل الوقت فى أعمال لا قيمة لها (عبدالمجيد سيد أحمد وزكريا الشربينى، ١٩٩٨ : ٣٢٣)

ومن هنا يمكن القول أن ضعف الثقة بالنفس لدى الأطفال ضعاف السمع يدفعهم إلى الإنسحاب من البيئة المحيطة بهم وخصوصاً بيئتهم المدرسية حتى لا يتعرضوا للنقد من جانب زملائهم أو معلميهم بالمدرسة وهذا ما انتهت إليه نتائج دراسة السيد عبداللطيف (١٩٩٤).

٥- اتجاهات العاديين إلى الطفل:

إن نظرة العاديين إلى الطفل المعوق بصفة عامة، والتى تنطوى على الشعور بانخفاض المنزلة أو المكانة الاجتماعية، وتؤكد أحياناً على الاختلاف والنقص عن باقى الأفراد فإن الطفل يأتى برد فعل على شكل سلوك غير

ناضج كالعدوان اللفظى، والمادى، أو على شكل سلوك إنسحابى، وهروب من مواجهة الموقف ككل، كما تؤدى تلك الاتجاهات إلى شعور الطفل المعوق بالنقص، والقصور، والعجز، والتعرض لمواقف الإحباط، وإلى صعوبة إقامة علاقات صداقة مع الآخرين (العاديين)، والفشل فى عمليات الاتصال المتنوعة بينهم.(رمضان القذافى، ٢٠٠١: ٢٢٤)

ويمكن القول أن الأسباب التى تقف وراء السلوك الإنسحابى عديدة وكثيرة وتتداخل فيما بينها ولكنها تؤدى إلى نتيجة واحدة وهى السلوك الإنسحابى لدى هؤلاء الأطفال.

٦- الشعور بعدم الأمن:

إن كثيراً من هؤلاء الأطفال لا يشعرون بالأمن والطمأنينة وقد لا يميلون إلى الاختلاط والاندماج بالآخرين وتعريض أنفسهم للغير لأنهم غالباً ما تنعدم عندهم الثقة بأنفسهم، ودائموا الخوف من المجهول (المستقبل) ولذلك لا يمارسون المهارات الاجتماعية، ويترددون عن مقابلة ومواجهة الناس، والتعامل والمشاركة مع الآخرين من أجل عدم إحساسهم بالأمن.

وبالتالى نجد هؤلاء الأطفال إذا دخلوا فى تفاعل مع الآخرين غالباً ما يتعرضوا للنقد والسخرية نتيجة مواقفهم السلبية التى لم يدأوموا عليها على غير عادتهم نتيجة انعزالهم. كما يتعرضوا للنقد من الأقران ومن الكبار بل ومن الوالدين والمعلمين وكل من يحيط بهم ويعرفهم.

وبناء على ما سبق يرى مؤلف الكتاب أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون الكثير من عدم الإحساس بالأمن والأمان خلال تفاعلهم مع الزملاء والوالدين والمعلمين، الأمر الذى قد يؤدى بهم إلى عدم الانخراط فى تلك التفاعلات التى قد تسبب لهم الألم والنقد، ومن هنا يضطرون إلى الإنسحاب من تلك المواقف والتفاعلات الاجتماعية.

هذا ويعد القصور فى المهارات الاجتماعية من أهم تلك العوامل والأسباب المؤدية إلى السلوك الإنسحابى.

حيث إنه من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية، وكيفية معالجة العجز يمكن السيطرة والتغلب على الآثار التى تترتب على معظم هذه الأسباب.

وهذا لا ينفى الدور التى تقوم به تلك الأسباب بجانب القصور فى المهارات الاجتماعية فى ظهور السلوك الإنسحابى.

ويرى المؤلف أنه يجب التأكيد على مواجهة السلوك الإنسحابى من خلال البرنامج التدريبى القائم على تعديل السلوك الإنسحابى بواسطة التواصل والتفاعل بين هؤلاء الأطفال وخلق روح الحوار معهم مما يجعلهم فى تفاعل دائم بين أقرانهم ووالديهم ومعلميهم. وبذلك نجد أن التدريب على التواصل له أهمية كبيرة فى تحسين هذا السلوك فإننا عندما نقوم بخفض السلوك الإنسحابى يزداد التواصل وهذا دليل على التفاعلات الاجتماعية بين هؤلاء الأطفال وأن القصور فى المهارات الاجتماعية ليست وحدها السبب الرئيسى المؤدى إلى السلوك الإنسحابى من المواقف الاجتماعية.

٧- الحساسية الزائدة:

إن الحساسية الزائدة تجعل الطفل يتأثر أكثر من اللازم بالإحداث ويبالغ مبالغة لا معنى لها فى تلقى هذه الأحداث، ويعطى الأشياء صدى لا يستحقه، بالإضافة إلى ذلك فإنه يتوقع ردود فعل غيره من الناس قبل أن يعاملوه أو يتصل بهم فيخشى عن قرب أو عن بعد أن يؤذى الآخرين إحساسه، ومن ثم ينساق مثل هذا الطفل مع إحساسه ويعزو النقص لنفسه، ويتمكن سلوك العزلة منه، وتختل فعاليته الاجتماعية، ويؤثر العزلة عن الناس والمجتمع تفادياً لما يعتقده مهدداً لسلامته العاطفية من أخطار متوهمة بالطبع. (حسن مصطفى، ٢٠٠١: ٣٣٥)

خصائص الأفراد ذوى السلوك الإنسحابى:

يبدأ السلوك الإنسحابى كاضطراب مبكر فى سن عامين ونصف بعد انتهاء القلق والخوف من الغرباء الذى يعد ظاهرة طبيعية خلال هذه الفترة، ولكنه يظهر فى السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية عندما يضطر إلى الاحتكاك والتفاعل والتعامل الاجتماعى، وإذا كان من الممكن ظهوره فجأة حينما يزداد الاحتكاك الاجتماعى مع الآخرين، ويستمر معهم وهم بالغون، ويتحول فى هذا الوقت إلى اضطراب شبه فصامى، وربما يثبت فى مرحلة المراهقة للطاقة الجنسية، ونقص المهارات الاجتماعية وإعاقة وظيفية للفرد اجتماعياً خارج نطاق الأسرة، وربما انحدار الأمر إلى مشاعر الاكتئاب.

ويمكن عرض بعض خصائص الطفل ذو السلوك الإنسحابى فيما يلى:

١- بطء التعلم:

إن الطفل ذو السلوك الإنسحابى الانعزالى يتسم بانكماش اجتماعى مفرط أو الوجل الشديد، التهيب من الاختلاط بالغرباء، وفى الحالات الحادة لا يستطيع الطفل مجرد المغامرة أو التجرؤ بالحديث أمام الآخرين وبالتالى قلة التفاعل مع المعلمين فى مجالات التحصيل الدراسى، والأطفال أصحاب هذا السلوك يتحاشون الآخرين، ويتم ترويعهم بسهولة ولا يثقون بالغير، وهم مترددون فى الإقدام والالتزام، بعمل أى شئ، ولا يميلون إلى المشاركة فى المواقف الاجتماعية، ويفضلون البعد أو الصمت أو الحديث المنخفض أو الإنزواء.

هذا فضلاً عن أن السلوك الإنسحابى سلوكاً معطلاً فى كثير من الأحيان للتقدم فى التحصيل الدراسى وما ينتج عنه بطء فى التعلم، حيث يميل الطفل صاحب السلوك الإنسحابى إلى الابتعاد عن الآخرين، والانصراف وشرود ذهنه كثير بعيداً عن الدروس، ولا يشارك زملائه فى الأنشطة السلوكية والمواقف الاجتماعية المختلفة.

٢- عدم القدرة على مسايرة الآخرين:

فى دراسة لكل من بليكمان وكولهان (Blechman & Culhane, 1993) تبين أن المراهقين غير المنسحبين اجتماعيا كانوا أكثر سعادة، وكانت حياتهم تسير بشكل أكثر يسراً فى حين كان المراهقون المنسحبون اجتماعياً أقل سعادة حيث يتعرضون لنتائج معاكسة بالنسبة لهم مما يجعل حياتهم أكثر صعوبة وذلك نتيجة اتباعهم لنمط الإكتئاب والنمط العدوانى فى مسايرتهم للتحديات الانفعالية التى يتعرضون لها. كما توصلت أيضاً دراستهما لنماذج المسايرة السائدة بين المراهقين المنسحبين والمنعزلين اجتماعياً فى مقابل غير المنعزلين إلى أن المراهقين غير المنعزلين اجتماعياً تكون لديهم ثقة أكبر، أما المراهقين المنعزلين اجتماعياً فيكونون أقل ثقة بأنفسهم.

ويرى شى (Shea, 1996) فى دراسته التى أجراها على عينة قوامها ٢٥٠ من المراهقين المترددين على المركز القومى للصحة النفسية بالولايات المتحدة. وهؤلاء كانوا يعانون من الإنسحاب الاجتماعى، أن أداءهم على مقياس الأداء العام فى الحياة اليومية كان يكشف عن نقص فى قدراتهم على مسايرة الآخرين وعدم مواكبتهم فى أمور الحياة، وعلى انخفاض معدل ثقتهم بأنفسهم.

ويؤكد ذلك أيضاً كل من بازوك وروبين (Bassuk & Rubin, 1997) أن الأطفال والمراهقين المنسحبين والمنعزلين اجتماعياً يعانون من مشاكل عديدة من بينها ضعف ثقتهم بأنفسهم.

٣- عدم السعادة والرضا:

أظهرت نتائج دراسة شى (Shea, 1996) أن المفحوصين الذين كانوا يعانون من العزلة الاجتماعية والانسحاب الاجتماعى كانوا أقل أحساساً بالرفاهية والسعادة.

ويرى مورجان وجاكسون (Morgan & Jackson, 1996) أن الإنسحاب الاجتماعى عادة ما يرتبط بسوء التوافق النفسى الاجتماعى والدراسى، وبمدى رضا الفرد عن نفسه وعن وضعه الجسمى، حيث أسفرت النتائج التى توصلا إليها أن الأفراد المنعزلين يقلون فى توافقهم النفسى والاجتماعى والدراسى وفى مدى رضاهم عن أنفسهم وعن أجسامهم، وبالتالى فى مدى إحساسهم بالسعادة قياساً بأقرانهم غير المنعزلين اجتماعياً.

ويرى بيرى (Perry, 1996) أن الاختلاط بالآخرين والتفاعل معهم وتقديم المساعدة لهم يجعل الفرد أكثر سعادة فى حين يؤدى الابتعاد عن الآخرين والإنعزال عنهم إلى جعل الفرد أقل سعادة وذلك فى دراسته لمفاهيم الأطفال حول النتائج الإنفعالية لسلوك المساعدة والتى قام فيها بعرض مجموعة من القصص على (١٦٠) طفلاً من أطفال الروضة والصفوف الثانى والرابع والسادس والثامن، تدور كل قصة حول طفلين توجد أمامهما فرصة للتفاعل مع طرف ثالث وتقديم المساعدة له أو الابتعاد عنه، وكان يقوم أحد الطفلين بالتفاعل مع الطرف الثالث ومساعدته، وكان يطلب من الأطفال عقب كل قصة أن يحددوا أى الطفلين يبدو هو الأكثر سعادة.

وكانت من نتائج دراسه بازول وربين (Bassuk & Rubin, 1997) أن الأطفال والمراهقين المنسحبين والمنعزلين اجتماعياً كانوا يعانون من سوء التوافق، كما كانوا أقل رضا عن حياتهم، وبالتالى أقل إحساساً بالسعادة.

إن مشاعر السعادة والرضا التى تعكس الحالة النفسية العامة للفرد تقل لدى مرتفعى العزلة قياساً بمنخفضى العزلة، ويرجع ذلك إلى إحساسهم بالمشاعر الاكتئابية وإحساسهم بالنقص والدونية وانخفاض معدلات ثقتهم بأنفسهم. وشدة الحساسية وزيادة معاناتهم النفسية. وتقلب المزاج، والشعور بالملل والسأم، والقصور فى المهارات الاجتماعية والتقليل من شأن ذواتهم. وهو ما يؤدى إلى نقص الرضا عن أنفسهم وعن حياتهم، وبالتالى يقلل من إحساسهم بالسعادة.(عادل عبدالله، ١٩٩٧: ٢٨٣)

٤-الشعور بالوحدة النفسية:

توجد هناك علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات لدى كل من الجنسين بمعنى أنه كلما زاد الشعور بالوحدة النفسية قل تقدير الذات. وهذه الدراسة تناولت الشعور بالوحدة النفسية أو العزلة وتقدير الذات والذى يمكن اعتباره مؤشراً للثقة بالنفس والتى قامت بها سيمون عبدالحميد (١٩٩٥).

وهناك دراسات تناولت العلاقة بين الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة وذلك على عينة ضمت (١٥٠) طالباً سعوديا بالمرحلتين الثانوية والجامعية مستخدمين مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية ومقياس العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وقد توصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالوحدة النفسية وتبادل العلاقات الاجتماعية. (على خضر، ومحمد الشناوى، ١٩٩٨: ٢٨٣)

ويرى هوجات (Hojat, 1992) أن طلاب الجامعة مرتفعى الشعور بالوحدة النفسية أو العزلة الاجتماعية غالباً ما يكونوا أقل تقديراً لذواتهم من أقرانهم منخفض الشعور بالوحدة أو العزلة.

ويمكننا أن نسوق بعض خصائص السلوك الإنعزالى المنسحب والتى منها:

- الابتعاد عن الآخرين حيث يبدو الطفل دائماً محباً للوحدة فى علاقاته، ذاتى التفكير.
- الضيق والإحساس بالأسى وعدم الارتياح، كالقلق والغضب والحزن.
- ويتم التعبير عن هذه الانفعالات بطريقة غير مناسبة.
- ضعف النشاط العام مقابل النشاط العام وسرعة الحركة والاندفاع فى النشاط مع الأقران.
- العزلة ونبذ العلاقات الاجتماعة مقابل (المغامرة والجرأة والاجتماعية).

- السذاجة ونقص الاستبصار بالذات مقابل (الدهاء والتبصر).
- الاكتفاء الذاتى أو الاعتماد على النفس مقابل بطء الاستثارة والتوتر والقلق.
- عدم المثابرة مقابل المثابرة وقوة الأنا لأعلى.
- الصلابة مقابل المرونة.
- مشاعر النقص مشاعر الثقة بالنفس.
- الاستجابة العدوانية مقابل (المسالمة والوداعة).
- الخضوع مقابل السيطرة والدفاع عن النفس فى علاقات المواجهة.

كذلك تجدر الإشارة إلى بعض الخصائص الإكلينيكية للسلوك الانعزالى المنسحب والتى منها أيضاً:

١- الشعور بالنقص عندما ينظر إلى غيره.

٢- عدم اندماج الطفل مع من حوله وعدم مشاركته لأقرانه فى الأنشطة المشتركة وعدم تفاعلهم مما يؤدى بالطفل إلى الخمول والكسل وانسحابه من بينهم وتجنب التواصل معهم.

٣- غالباً ما يكون الطفل أكثر حساسية من الأطفال العاديين وأكثر عصبية وميلاً للعدوانية، ويكون سهل الاستثارة لأتفه الأسباب كثير التشاؤم واللامبالاة.

٤- عدم القدرة على التفاعل الاجتماعى أو الأخذ والعطاء مع الأقران أو الكبار.

٥- وضوح الانكماش عند إقامة علاقة أو احتكاك بالغرباء، وبالتالى يؤثر على دوره الاجتماعى.(زكريا الشربينى، ١٩٩٤: ١٨٢)

ومن الخصائص أيضاً للطفل ذو السلوك الانعزالى الإنسحابى ما يلي:

- الصمت والإنسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعى.
- الميل إلى تجنب العلاقات مع أفراد الجنس الآخر.
- عدم الميل لقيادة الأقران.

- أقل لياقة من الأفراد لآخرين، وأكثر قلقاً واكتئاباً.
- البطء فى الحديث مع الآخرين وتفادى النظر فى أعين شخص أخر بطريقة مباشرة.
- نقص التوكيدية، وعدم القدرة على الدفاع عن الحقوق، وعدم التعبير عن الذات بطريقة إيجابية.
- الخوف الشديد من التحدث وتناول الطعام أو استعمال دورات المياه العامة أمام الآخرين.
- صعوبة مقابلة الغرباء، أو تكوين صدقات مع الآخرين.(محمد الطيب، ١٩٩٦: ٢٣٢)

ويرى مؤلف الكتاب أن هناك خصائص عامة للطفل ذو السلوك الإنسحابى من ذوى صعوبات التعلم يعرض لها فى النقاط التالية:

١- عدم اندماج الطفل مع زملائه فى المدرسة.
٢- خوف الطفل بصفة مستمرة وجلوسة بمفرده بعيداً عن الآخرين وخصوصاً فى فترة راحة المدرسة (الفسحة).
٣- عدم مشاركة الطفل اللعب مع زملائه.
٤- يفضل البقاء فى الفصل ولا يميل إلى النزول إلى فناء المدرسة.
٥- عند التعامل مع الطفل وإجراء حوار معه لا يستجيب للكلام ويتكلم بصعوبة بالغة.
٦- يميل إلى الصمت والسكون وعدم الحركة وينسحب من أى موقف فيه مشاركة وتفاعل اجتماعى مع الآخرين.
٧- كثرة غيابه عن المدرسة بحجة أن الآخرين منعزلين عنه ولا يجد من يصادقه والعكس صحيح.
٨- يتجنب اللعب مع إخوانه وخصوصاً الألعاب التى فيها مشاركة جماعية.
٩- الخمول العام الذى قد يصيبه وبالتالى انكماشه بالمنزل وعدم الاحتكاك بالآخرين مما يؤثر على تفاعله الاجتماعى.

الفصل السادس عشر

إضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

يحتل اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد اهتماما كبيرا لدي علماء النفس والمتخصصين في العرج النفسي إذ أنه يتعرض لمظاهر السلوك المضطرب وكذلك لارتباطه من ناحية أخرى بصعوبات التعلم ؛ إذ أن نسبة شيوع اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد قد بلغ ١٠٪ من الأطفال في المجتمع الأمريكي، ويشير كندول (Kendall, 2000) إلى أن تعليم الأطفال مهارات معرفية وسلوكية تساعدهم على الانتباه من خلال مساعدتهم على إدراك التنظيم والترتيب في إطار المنحنى السلوكي. ولذا قد يعد الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تؤدي دورا مؤثراً في النمو المعرفي لدي الفرد إذ يساعده علي الأتيان بالسلوكيات الإيجابية والمرغوب فيها الأمر الذي يحقق له التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه.

مفهوم الانتباه:

يراد بالانتباه في اللغة الاستيقاظ وهي ضد خامل علي وزن فعل مثل: نبه الرجل ويعرف في موسوعة علم النفس (١٩٨٦) بأنه قدرة الفرد في التركيز علي المظاهر الدقيقة التي توجد في البيئة أي اختبار الكائن الحي لمثيرات معينة دون غير التحول إلى غيرها من المثيرات (أبي بكر الرازي: ١٩٨٢، ٦٤)، ويوصف في معجم علم النفس والتربية: بأنه تابع للإدراك.

وتصفه الموسوعة البريطانية (١٩٨٤) بأنه عملية تركيز للوعي علي بعض المثيرات أو التركيز علي مثير واحد من تلك المثيرات المقدمة للفرد. (إسماعيل الفقي، ١٩٨٨: ٣٣)

ويعرف في معجم علم النفس التحليلي النفسي بأنه تلقي الإحساس بمنبه أو مثير وذلك علي مستوي الحواس أو الإدراك الذهبي.(فرج طه وآخرين، ١٩٨٥: ٦٥)

ويعرف بأنه عبارة عن ثورة تركيز يه للشعور علي عمليات حاسية معينة مرجعها للمثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد أو المثيرات الصادرة من داخلة.(أنور الشرقاوي: ١٩٩٨، ٢٨)

ويشير فؤاد أبوحطب وآمال صادق (١٩٩٦: ١٩٧) إلى أن الانتباه عملية استبقاء الكائن العضوي لبعض المثيرات التي يستغلها سطحه الحاسي ومن ثم تخزينها في الذاكرة لفترة قليلة حتى حددت عملية الأساس.

ويلقب بأنه التركيز الواعي للشعور علي للشعور علي منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى المتواجدة معه ومن ثم يطلق علي ذلك الانتباه المركز أو الانتقائي أو انه توزيع الانتباه علي منبهين أو أكثر ويطلق علي ذلك الانتباه الموزع.(السيد علي، ١٩٩٩: ١٧)

وتعرفه أماني زويد (٢٠٠٢: ٣٩) بانه تأهب معرفي لاختبار الفرد لعدد من المثيرات أو لمثير واحد من المثيرات الخارجية التي تستجيب لها دون غيرها.

كما يعرف الانتباه بكونه قدرة الفرد علي حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة إحساس/ صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شي/ شخص/ موقف) أو هو بأوربة شعور الفرد في مثير ما.(نبيل حافظ، ١٩٩٨: ١٤)

ويرى مؤلف الكتاب أن الانتباه يتطلب نوعية تركيزية محددة لمنبه أو اكثر، وذلك من خلال تعدد المثيرات سواء الداخلية أو الخارجية.

مفهوم اضطراب الانتباه:

يعرف اضطراب الانتباه بأنه اضطراب في السلوك المعرفي وخاصة الاندفاعية، ومن ثم يطلق علية عدم القدرة علي التركيز أو انتقاء المثيرات وتزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب التحكم الذاتي. (Bohline, 1985: 604)

ويعزى اضطراب الانتباه لمشكلات سلوكية ومرجعة لقصور في مدي ونوعية التحصيل الأكاديمي وكذلك ضعف القدرة علي التعامل مع الأقران.(ابتسام السطيحة، ١٩٩٧: ٥)

ويعرف في الموسوعة الفلسفية بالشذوذ في القدرة علي التوجيه الأولى للذهن إذ يشمل ذلك الشكل التلقائي والإرادي للانتباه. (Hnds, 1988: 327)

ويعرف بأنه اضطراب يؤثر في الأفراد الذين يجدون نقصا في الانتباه مع نشاط زائد (جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافي، ١٩٨٨: ٢٩٣).

وتعرفه أماني زويد (٢٠٠٢: ٤٦) بأنه اضطراب سلوكي يظهر في ضعف قدرة الفرد علي التركيز لوجود مثير خارجي يثير اهتمامه لفترة ثواني قليلة مع عدم بقاء الفرد ثابت في مكانة أي انه كثير الحركة بصورة ملفتة للنظر مع سرعة الاستجابة..

ويمكن وضع تعريفات اضطراب الانتباه في فئتين: الأولى تصف اضطراب الانتباه بكونه يصيب الشخصية من ناحية التفكير أو السلوك أو ضعف القدرة علي التركيز أي أنها اضطرابات سلوكية ولذا يشير زكريا الشربيني (١٩٩٤: ٢٠) بأنه يتصف بضعف القدرة علي التركيز وانجذاب الطفل لأي مثير خارجي ملهيا عن المثير السابق في فترة لا تتجاوز ثواني مع

سرعة الغضب والضحك بعمق والانجذاب لأي شيء يستهويه والثانية تصفه بأنه ناتج عن الإضطراب فى وظائف التصفين الكرويين للمخ، ولهذا يشير لطفي عبدالباسط (١٩٩٧: ٢٩٤) إلى كونه قصور تعليمي وأحد المصطلحات المرادفة لقصور المخ عن أدائه لوظائفه عن الحد الأدنى.

ويشير سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٦ ب: ٢٥) إلى أن اضطراب نقص الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو "ضعف قدرة الطفل على التركيز فى شيىء محدد خاصة أثناء عملية التعلم، وقد يأتى هذا الاضطراب منفرداً وقد يُصحب بالنشاط الحركى الزائد والإندفاعية غير الموجهة، وتكون له مظاهر منها: القلق والاضطراب والتوتر والإنطوائية والخجل والانسحابية، والابتعاد عن مواجهة الآخرين وقصر فترة الانتباه أثناء المهام المدرسية أو أثناء القيام بأى نشاط يحتاج إلى انتباه، وصعوبة متابعة التوجيهات والإرشادات الموجهة إليه وكأنه لا يستمع إلى المتحدث".

معدلات انتشار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:

يعد اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد بأنواعه الإكلينيكية من الاضطرابات الشائعة بين الأطفال إذ يتراوح معدل انتشاره ما بين ٤ـ٢٠٪ من أطفال المدارس الابتدائية وذلك في سن ٦ـ١٢ سنة، وذكر تقرير عن وكالة الصحة العقلية الأمريكية أن نسبة هذا الاضطراب تصل إلى ١٠٪ تقريبا من أطفال العالم كما أن معدل انتشاره بين الأطفال في عمر المدرسة يتراوح ما بين ٤ـ ٦٪ ٠ كما أوضح الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية DSM IV أن هذا الاضطراب أكثر شيوعا بين الأولاد عنه بين البنات بنسب تتراوح من (٤ـ١) إلى (٩ـ١) ٠وقد تصل النسبة إلى ٤٠٪ من تلاميذ التعليم الأساسي بل من صعوبات التعلم نتيجة عدم القدرة علي تركيز الانتباه والنشاط الحركي الزائد والنزق (الاندفاعية) وما يتبعها من قصور في التحصيل الدراسي والرغبة والحماس في إنجاز الواجبات المدرسية، ونسبة

تتراوح ما بين ٣ـ١٠٪من التلاميذ الذين هم يعانون من إعاقة قصور القدرة علي التركيز والانتباه السوي غالبا ما يصاحبها الحركة والنشاط الزائد والنزق.(محمود حموده، ١٩٩١: ٢٨؛ عثمان فراج، ١٩٩٨: ٢؛ السيد علي وفائقة بدر، ١٩٩٩: ٣٦)

وغالبا ما تبدأ تلك أعراض هذا الاضطراب في مراحل مبكرة من حياة الطفل حيث يسير الطفل في مراحل تطور نموه وتطور قدراته بنفس السرعة التي ينمو بها الطفل السليم، والمعروف أن نمو القدرة علي التركيز والانتباه يسير في مراحل ثلاث يكتشف القصور فيها عند التحاق الطفل بالمدرسة حيث تتطلب الأنشطة التعليمية والتحصيل الدراسي.

وتتضح مراحل ذلك الاضطراب الثلاث فيما يلي:

المرحلة الأولى:

ويتمثل ظهورها في ملاحظة وتركيز نظرا لانتباه الطفل في أواخر الشهر الأول من عمرة علي شيْ مثير واحد في البيئة المحيطة لمدة طويلة وقد يكون هذا الشيء الذي يجذب انتباهه: مصدر ضوء قريب إلى لعبة أو ملابس أمه أو شيء معلق علي الحائط ويطلق علماء النفس علي تلك الفترة مرحلة التركيز الخاص Overly Exclusive.

المرحلة الثانية:

وينتقل النظر وانتباه وتركيز الطفل بالتبادل وبسرعة من شيء أو مثير إلى أخر أو من لعبة لأخرى دون أن يتوقف انتباهه طويلا علي شيء واحد لفترة طويلة، فإذا ما توقف نحو القدرة علي التركيز علي هذه المرحلة بمعني عدم انتقاله إلى المرحلة الثانية فان ذلك يعد مؤشرا أوليا علي إعاقة عدم القدرة علي التركيز والنشاط الحركي الزائد وتسمي تلك المرحلة مرحلة التركيز الشامل أو العام Overly Inclusive.

المرحلة الثالثة:

ويصل الطفل في نضجه خلال تلك المرحلة إلى مرحلة القدرة باختباره أي التنقل من الاهتمام وتركيز انتباهه من شيء أو مثير إلى آخر إذ يصبح قادرا علي توجيه اهتمامه وتركيزه إلى المثير الذي يتطلب شدة الانتباه.

مراحل الانتباه:

ينقسم الانتباه لمرحلتين هما:

أولا: مرحلة الأساس أو الكشف: وهي ترادف عملية الإحساس لدي الفرد في المواقف السلوكية المختلفة.

ثانيا: مرحلة التعرف: وتشير للقدرة علي التعرف علي نوعية المثيرات السمعية والبصرية في مواقف الانتباه الانتقائي أو الموزع وذلك خلال فترة زمنية محددة.(أنور الشرقاوي، ١٩٨٤: ٢٨).

العوامل المؤثرة في الانتباه:

إن عملية حدوث تشتت في الانتباه أو انتقاء المثيرات يتحدد بعدة عوامل منها:

أولا: عوامل خارجية: وتتمثل في:

١- الحركة: إذ أن الأشياء المتحركة تجذب انتباه الفرد.

٢- شدة المنبه: إذ أن عملية الانتباه تتوقف علي شدة المنبه كالألوان الزاهية أو الضوضاء أو الروائح النفاذة.

٣- الحداثة: أي أن المنبهات الجديدة تجذب انتباه الفرد أكثر من المنبهات المألوفة لدية والقديمة.

٤- إعادة العرض: أي تكرار المنبه أكثر من مرة وقد يؤدي ذلك التكرار إلى إثارة الانتباه.

٥- التباين والتضاد: أي الاختلاف للمنبه وسط مجموعة متشابهة من المنبهات الأخرى كوجود امرأة وسط مجموعة رجال.

٦- حجم المنبه: إذ أن المنبه الأكبر حجما يعد أكثر جذبا للانتباه من المنبه الأصغر.

٧- تغيير المنبه: إذ أن المنبه المتغير يعد أكثر جذبا للانتباه من نظيرة الثابت.

٨- الاعتياد أو التبيهات الشرطية: وهي تلك التي تكون الاستجابة لها من خلال خبرات تثير الانتباه علي الرغم من كونها محاطة بالضوضاء.

ثانيا: عوامل داخلية: وتتمثل في:

١- الدوافع الهامة: مثل دوافع الإنسان وحاجاته ورغباته.

٢- الاستثارة الداخلية ومستوي الحفز: إذ يرتبط الحفز ارتباطا موجبا بالانتباه.

٣- الميول المكتسبة: ويشار بها لاهتمامات الفرد وميوله الشخصي لبعض الموضوعات في البيئة المحيطة به أو للأحداث التي تقع حوله.

٤- الراحة والتعب: إذ يؤثر نفاد العلاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة علي تركيز الانتباه انهماك الجسم أو الإفراط في استعمال إحدى الحواس.

٥- الحاجات العضوية: ويقصد بها الحاجات الفسيولوجية كاضطرابات الأجهزة الجسمية اضطراب الجهاز التنفسي أو الهضمي.

٦- الحاجات النفسية: مثل الاضطرابات النفسية كالقلق والانفعالات.

ثالثا: عوامل بينية: Intermediate Factor

١- نوعية المنبه: أي طبيعته من حيث كونه منبه بصري أو سمعي أو شمسي وكذلك كيفيته من حيث كونه في صورة إنسان أو حيوان أو جهاز.

٢- نوعية الموضوع: ويقصد به طبيعة موضوع المنبه إذ أن قارئ الجريدة مثلا يميل إلى الانتباه للنصف الأعلى من صفحة الجريدة عن النصف الأسفل.

تصنيف الانتباه:

تم تصنيف الانتباه تبعاً لما يلى:

أولاً: من حيث موقع المثيرات:

يشير فنجستن وكار فر (Feingestein & , 1978) إلى أن الانتباه ينقسم من حيث موقع المثيرات إلى:

١- الانتباه إلى الذات: ويقصد به تركيز الانتباه علي مثيرات داخلية صادرة من أحشاء الفرد وعضلاته ومفاصلة وخواطر ذهنه وأفكاره.

٢- الانتباه إلى البيئة: ويراد به تركيز الانتباه علي مثيرات في البيئة الخارجية بعيدا عن ذات الفرد مثل المثيرات الاجتماعية والمثيرات الحسية المختلفة سواء كانت سمعية أو شمسية أو بصرية أو تذوقية أولمسية.

ثانياً: من حيث طبيعة المنبهات:

ينقسم الانتباه إلى:

١- الانتباه الإرادي: ويحدث ذلك النوع من الانتباه وعندما يتم توجيه الانتباه إلى شيء محدد ويتطلب ذلك مجهودا ذهنيا من الفرد مع وجود واقع قوي لدية يدفعه لاستمرار بذل الجهد الذهني.

٢- الانتباه اللاإرادي: ويحدث ذلك النوع من الانتباه عندما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها علي الشخص كسماع صوت انفجار

عال ولا يتطلب هذا النوع مجهودا ذهنيا لان المنبه يفرض نفسه علي الفرد ويرغمه علي اختبار والتركيز علية دون سواء من المنبهات الأخرى.

٣- الانتباه الاعتيادي (التلقائي): ويراد به التركيز المعتاد والتلقائي لوعي الفرد علي مثير ما أو عدة مثيرات وهذا النوع لا يتطلب جهدا من الفرد لأنه لا ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل علي الاهتمام بها وتتفق مع ميوله واهتماماته.

ثالثاً: من حيث عدد المثيرات:

ينقسم الانتباه من حيث عدد المثيرات إلى ما يلي:

١- الانتباه لمثير واحد: ويراد به انتقاء الفرد لمثير واحد وتركيز الانتباه علية مثل انتقاء مثير بصري له مواصفات محدودة وإهمال المثيرات الأخرى التي تقع معه في المجال البصري للفرد.

٢- الانتباه لأكثر من مثير: ويتطلب ذلك النوع سعة انتباهيه عالية حيث يقوم بتركيز انتباهه علي أكثر من مثير في المجال البصري أو السمعي أو كليهما معا مثل السائق الذي يقوم بسيارته ويستمع لبرنامج معين في الراديو وهذا النوع يتطلب جهدًا عقليًا حتى يستطيع الفرد الاحتفاظ بتنبه هذه المثيرات.

رابعاً: تصنيف الطب النفسي:

وضعت جمعية الطب النفسي الأمريكية DSM III (١٩٨٠) نمطين من أنماط اضطراب الانتباه هما:

- اضطراب الانتباه المصحوب النشاط الحركي الزائد.
- اضطراب الانتباه غير المصحوب بالنشاط الحركي الزائد.

ثم جاء الإصدار الرابع لجمعية الطب النفسي الأمريكية DSM IV (١٩٩٤) وتضمن تصنيف هذا الانتباه إلى ما يلى:

- نمط نقص الانتباه (عجز الانتباه).
- نمط النشاط الزائد والاندفاعية.
- النمط المشترك (نقص الانتباه والنشاط الزائد).

أبعاد اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:

إن الأطفال ذوى نقص الانتباه تواجههم صعوبة كبيرة وتركيز الانتباه والاحتفاظ به لفترة طويلة عند ممارستهم لآية أنشطة وبصفة خاصة تلك الأنشطة التي تتكرر كثيرا أو تلك التي تتطلب تحدي إذ انهم يجدون صعوبة في غربلة المثيرات وعدم القدرة علي الانتباه والتركيز لدي هؤلاء الأطفال يجعلهم يتسموا غالبا بالسلبية ولا يجدون متعة في عملية التعلم مع عدم وجود الحماس اللازم للمشاركة في النشاط المدرسي سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجة ولذا فهم سريعو الشرود ومشغولون دائما بأمور غير الدروس، والتي ينتبهون إليها من المثيرات المتشتتة.

ويتمثل تأخر نقص الانتباه وصورها من خلال التالي:

١- عدم الانتباه:

قد يرجع نقص انتباه الطفل إلى عدم قدرته علي الانتباه للمثير المعروض أمامه، ربما لأنه لا يثير اهتمامه أو سبب عزوفة عنه أو لصعوبة فهم دلالته مما يثير التوتر لدية فيضيق به زرعًا ويبتعد عنه.

٢- القابلية للتشتت:

أي عدم قدرة ذلك الطفل علي تركيز انتباهه مدة كافية في المثير المعروض أمامه ومرجع ذلك لأسباب أما عضوية أو نفسية كشعوره بالضيق أو الملل أو العجز عن فهم المثير أو فشلة تحقيق التأهب العقلي أو التهيؤ الذهني المطلوب فشلة في اصطفاء وتنقية المثيرات الهامة ومداومة التركيز عليها، استبعاد ما عداها أثناء قيامه بالا حاطه بمختلف جوانب الموقف المثير الذي يجذب انتباهه.

٣-تثبيت الانتباه:

ويقصد به ثبات انتباه ذلك الطفل علي مثير معين لأنه يستهون أو عدم تمتعه بالمرونة الكافية لنقل انتباهه بين المثيرات المختلفة بسبب جحودة أو تعبه أو إجهاده وبالتالي لا يلم عناصر الدرس المتتالية بصورة جيدة ويشعر بالعجز عن فهمه.

أعراض اضطراب الانتباه لدي الأطفال في عمر المدرسة:

١-الانتباه القصير المدى:

إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه لا يستطيع تركيز انتباهه علي أي منبه أكثر من بضعة ثوان متتالية ثم ينقطع انتباهه عن هذا المنبه، ولذا ينتقل هذا الطفل بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة. ولذا يتم تشبيهه بكونه مثل الطلقات النارية.

٢-سهولة تشتت الانتباه:

إذ يتشتت انتباه ذلك الطفل بسهولة حيث انه يصعب علية تركيز انتباهه علي منبه معين وتجاهل ما يحدث حوله في البيئة المحيطة به ولذا فهو يحول انتباهه دائما تجاه الحركة التي تقع في مجال إدراكه لكي يكتشف ما حوله.

٣-ضعف القدرة علي التفكير:

إذ أن تشتت انتباه الطفل بسهوله يؤدي لمعاناته من ضعف القدرة علي الإنصات ولذا فان المعلومات التي يكتسبها تكون مهمته وغير واضحة وغير مترابطة مما يؤدي إلى ضعف قدراته علي التفكير.

٤-عدم قدرة الطفل علي إنهاء العمل الذي يقوم به:

ونظرا لان الطفل المصاب باضطراب الانتباه يتشتت انتباهه بسهولة بين المنبهات الداخلية العارضة بعيدا عن المنبه الرئيسي ويتسم بان لدية قدرة ضعيفة علي التفكير ولذا فانه يستغرق وقتا طويلا في عملية التفكير وهذا بدورة يؤدي إلى تأخر استجابته ولذا فأنة لا يستطيع إنهاء العمل الذي يقوم به بدون تدخل ومساعدة من الآخرين.

٥-ضعف القدرة علي الإنصات:

إذ أن ذلك الطفل لديه ضعف في القدرة علي الإنصات ولذا فأنة يبدو وكأنه لا يسمع ومن ثم لا يستطيع فهم المعلومات التي يسمعها كاملة ولكن ويترتب علي ذلك أن تكون معلوماته مشوشة وغير واضحة ولذا يؤدي ذلك إلى ضعف قدره علي التفكير.

٦-تأخر الاستجابة:

إذ أن العمليات العقلية التي تقوم بمعالجة المعلومات بطيئة صورا لدي هذا الطفل ولذا لا تسعفه قدراته العقلية علي استدعاء المعلومات سابقة التخزين والتي يحتاجها من الذاكرة بعيدة المدى ولذا يستغرق وقتا طويلا في عملية التفكير وهذا بدوره يؤدي لتأخر استجابته.

٧-لوم الآخرين:

إذ أن ذلك الطفل لا يعترف بأخطائه لكي يتعلم منها ويتجنبها وإنما يبرئ نفسه دائما ويلقي باللوم علي الآخرين.

٨- السلوك الاجتماعي:

ونجد أن ذلك الطفل لا يتمسك بانتقالية والنظم المعمول بها، ولذا فانه لا يهتم بالسلوك الاجتماعي المقبول الذي يرتضيه الآخرون بل يقوم ببعض السلوكيات الشاذة التي تؤدي لاشمئزازهم منه.

٩- ضعف القدرة علي التحدث:

إذ أن ذلك الطفل عند الحديث عن واقعة مما أو سرد قصة نجده لا يستطيع تقديم معلومات يتحدث عنها بصورة منطقية وتسلسل بالإضافة لأنه لا يستطيع وصف الأشياء وينسي الأسماء.

١٠-التعليقات الشفهية:

إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه نجدة يقوم بالتعليقات الشفهية علي الكلام الذي يسمعه إذ انه يردد بعض مقاطعة أو يحول الكلام الأسئلة باستخدام نفس الكلام بصيغة استفهامية.

١١-احلام اليقظة:

فعند النظر في عيون ذلك الطفل نجد أنه يبدو وكأنه يعيش في عالم آخر حيث يستغرق في أحلام إليقظة بالنظرات البيئة المحيطة به ويبدو وكانة يحلم أو كمين في النجوم.

١٢-التردد:

كما أن ذلك الطفل كثير التردد عند اتخاذ أي قرار حتى ولو كان بسيطا ويزداد هذا التردد في القرارات التي بها اختبار حيث يشك في اختياره ويستهلك وقتا طويلا في إنجاز هذا العمل في الزمن المحدد لذلك.

١٣-عدم القناعة:

ويتسم ذلك الطفل بشدة الطمع حيث لا يقتنع بنصيبه أو ما يخصه ولذا فانة يريد أن يأخذ كل الأشياء التي يراها مع أقران.

١٤-التصديق المستمر:

إذ أن ذلك الطفل يصدق كل ما يقال له ولا يستطيع التفريق بين الحديث الجاد والمزاج والحقيقة والخيال ولذا فان استجاباته دائما تتسم بالشدة والانفعال خاصة عند اكتشافه أن ما يقال غير حقيقي.

١٥-عدم الثبات الانفعالي:

كما أن ذلك الطفل غير ناضج انفعاليًا ولذا فانه متغلب الانفعالات فنجدة معتدل المزاج وفجأة ينفجر في ثورة من الغضب يصاحبها بقاء حار بدموع غزيرة ويقوم بتحطيم الأشياء التي تقع في متناول يده.

١٦-الاندفاع:

والاندفاع سمة أساسية لدي ذلك الطفل فنجدة كثير المقاطعة للآخرين كما انه يجيب بدون تفكير عن الأسئلة قبل استكماله ويريد أن تجاب مطالبة في الحال، ويرفض انتظار دورة في اللعب أو غيرة مع أطفال آخرين بالإضافة لانتقاله سريعًا من نشاط أو عمل لآخر قبل أن ينهه، وكذا يقوم ببعض الأفعال التي تعارض حياته للخطر كالقفز من أماكن مرتفعة أو الجري في شارع مزدحم بالسيارات.

١٧-النشاط الحركي الزائد:

يشير سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٦ ب: ٢٤) إلى أن النشاط الحركى الزائد هو "حركات جسمية تفوق الحد الطبيعى المعقول، كما أنه سلوك إندفاعى مفرط وغير ملائم للموقف وليس له هدف مباشر، ويؤثر سلباً على سلوك الطفل وتحصيله".

النظريات المفسرة لاضطراب الانتباه:

١- نظرية التحليل النفسي:

وهي منوطة بتكوين شخصية الفرد والتي يحددها الذات بناء علي تفسيره للمواقف التي يجد نفسه فيها، إذ أن السلوك المشكل في تلك النظرية هو عبارة عن مخزون الطاقة النفسية والدوافع البدائية التي تبحث عن المتعة من خلال الميكانيزمات التي يتحكم فيها العقل.(حمدي شاكر، ١٩٩١: ٢٤٢)

ويشير المؤلف إلى كون أن التحليل النفسي يرجع نشأة سلوك الطفل علي الوالدين الذين قد يوجهان سلوكه إلى شيء بناء وطاقة موجهه بإيجابية، ومن ثم تحويل كثير من مشاعر الإحباط التي تعتريه إلى تنفيس وتفريغ في شئ إيجابي إذ أن ألانا قد تكون لدية قاصرة ويتسم ذلك بتلقيه أسلوب خاطئ في التربية أو خبرة مؤلمة ولذا فهناك أهميه للجهاز النفسي وتوازنه لدي الطفل.

٢- النظرية البيولوجية:

تذكر أماني زويد (٢٠٠٢: ٥٨) أن النظرية البيولوجية تُعزى اضطراب الانتباه إلى عوامل وراثية أو بيولوجية نتيجة حدوث خلل في وظائف المخ أو تغييرات أو تسمم في الحمل إذ ينتج عن ذلك عدم اتزان كيميائي حيوي واضطراب في النشاط ووظائف الجهاز العصبي المركزي ومن ثم فان تلك النظرية تستخدم في علاجها العقاقير والجراحة والتمارين لخلايا المخ، ولهذا تراعي تلك النظرية دور كل من العوامل الوراثية والبيئية والنفسية إذ قد تلعب تلك العوامل دور العامل المهيأ أو الكائن في ظل وجود اضطراب الانتباه لدي الطفل في نشأة سلوكه إذ أن النشاط الفسيولوجي العصبي للطفل قد يتأثر بالعوامل الوراثية وخبرات الطفل.

ومن ثم يشير المؤلف إلى أن الخلل البيولوجي لدى الطفل يقود اتجاهاته السلوكية بل ويمليها عليه فيتجه الطفل تلقائياً نحو الآتيان بسلوكيات غير

مرغوبة كمرجع للتغيرات الكيميائية الحادثة في المخ ومن ثم تؤدى لإحداث زيادة في النشاط الكهربائي للمخ ومن ثم تنطلق سلوكيات ذلك الطفل لا إرادياً.

٣- النظرية السلوكية:

إن اضطراب السلوك ناتج عن ظروف البيئة كمرجع للخبرات السيئة والتي ينتج عنها حالة من الإثارة الانفعالية ويتعلم الطفل الكثير من الاستجابات عن طريق الملاحظة والنموذج المحتذي به والذي يختلط به الطفل أو تلك النماذج التي تتلقى التعزيز والإثابة وأنواع السلوك المرغوب وغير المرغوب، ولذا فان هذا السلوك المضطرب يعد خطا من الاستجابة الخاطئة المرتبطة بمثيرات منفرة يستخدمها الطفل في تجنب مواقف أخرى غير مرغوب فيها.(زينب شقير، ١٩٩٩: ١١)

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن الطفل ابن بيئته وان سلوكياته عبارة عن ردود أفعال للمثيرات والخبرات البيئية التي تعرض لها ومن ثم تظهر استجاباته إما في صورة سلوكيات مضطربة أو في من خلال سلوكيات مرغوبة.

٤- النظرية الاجتماعية:

هذه النظرية تتمركز حول سلوك الفرد في بيئته ومجاله الاجتماعي ونوعية تفاعله في بيئته والمتغيرات المحيطة به إذ أن ميل الطفل إلى الحركة والعدوان في الفصل المدرسي يتم النظر إليه بصورة متصلة لمعرفة سلوك المحيطين به من أصحابه وزملائه ووالديه ومعلميه ونظام المدرسة ورغباته وإمكانياته العصبية والنفسية، إذ يتم النظر إلى الوسط المحيط بالطفل وليس للسلوك المشكل لدية وذلك للوصول إلى تفاعل مرضي بين الطفل وبيئته، واستنادا لذلك فان المشكلات السلوكية منها اضطراب الانتباه التي يعاني

منها الطفل مرجعها إلى الظروف البيئية المحيطة به وإلي العوامل الاجتماعية والنفسية غير المواتية والتي مر بها خلال عملية التنشئة الاجتماعية سواء كان في البيت أو المدرسة. (علا عبدالباقى، ١٩٩٩: ٧٥)

مما سبق يرى المؤلف أن الطفل يكتسب سلوكياته من خلال التعلم الاجتماعي من المحيطين به في إطار مجاله التفاعلي بدء من المحيط الأسرى أولاً (الوالدين، الاخوة، الأقارب، والجيران) ثم من المحيط المدرسي ثانياً (الزملاء في المدرسة، المعلمين، وإدارة المدرسة)، ولذا يعتمد على التقليد والمحاكاة للسلوكيات التي يشاهدها، وأيضا الضغوط التي يتعرض لها في هذا المجال المعاش والتفاعلي بالنسبة له.

أشكال اضطرابات الانتباه:

١- زيادة الانتباه Hyper-exiaa

يلاحظ في الفرد الانتباه الشديد لمثير معين بكل تفاصيله وفرط التشتت بالأفكار ويشاهد ذلك في الهوس.

٢- نقص أو قلة الانتباه Inattention/ Attention Deficit

إذ يلاحظ في الفرد ضعف ونقص الانتباه أو انعدامه ويشاهد في ذلك الضعف العقلي والفصام والاكتئاب.

٣- تحول الانتباه (التشتت) Distractibility

ويلاحظ من تشتت الانتباه وسرعة تحوله من مثير لأخر غير متعلق بالموضوع الأصلي ويطلق علي ذلك: السرحان وهو عدم القدرة علي الاستيعاب في مدة كافية.

٤- السهب: Proscenia

وهو فقدان القدرة علي تثبيت الانتباه لمثير معين بذاته حتى ولو وقت قصير علي الرغم من أهمية ذلك المثير.

٥- الانشغال: Procubation

ويقصد به أن يتجه الانتباه إلى المثيرات الداخلية دون الخارجية علي حسابها ويشاهد في الاكتئاب.

الاضطرابات المصاحبة لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:

هناك بعض الاضطرابات المصاحبة لاضطراب الانتباه يعرض لها مؤلف الكتاب على النحو التالى:

أولاً: عدم القدرة علي التوافق الاجتماعي:

يشير حسن مصطفى (٢٠٠١: ٢٣٧) إلى أن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد يكون مندفعاص وعدوانياً وعنيداً ويرفض اتباع القواعد التي تحكم التعامل مع الآخرين وتلك المتبعة في نشاط معين مع اتسام سلوكه بالتدخل في أنشطة الآخرين وأحاديثهم وكذلك القيام بالسلوكيات غير المرغوبة التي تؤدي الغير دون أن يضع في اعتباره مشاعرهم ولذا يشعر المحيطون به بالاستياء منه سواء في المنزل أو في المدرسة وغيرها ومن ثم يسوء توافق الطفل الاجتماعي لمرجعية لرفض المحيطين به له نتيجة لسلوكه.

ثانياً: الاضطرابات الانفعالية:

إن اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد يتلازم كثيرا لدي الأطفال بالاضطرابات الانفعالية خاصة: القلق والاكتئاب، كما أن السلوكيات غير المقبولة التي يقوم بها هؤلاء الأطفال خاصة النشاط الحركي الزائد والاندفاعية واللذان يؤديان إلى رفضهم اجتماعياً من الأقران ويؤدي هذا الرفض الاجتماعي إلى عزلتهم وشعورهم بالوحدة النفسية.

ثالثاً: الاضطرابات السلوكية:

تنتشر الاضطرابات السلوكية بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه خاصة السلوك العدواني حيث يؤدي هذا السلوك المشكل لديهم إلى اضطراب علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين ولذا فانهم يعجزون عن التكيف مع البيئة المحيطة بهم.

رابعاً: اضطرابات النوم:

تزداد هذه الاضطرابات بين الأطفال المصابين باضطراب الانتباه مما يجعلهم يشعرون دائما بالإرهاق والذي يؤثر علي الكفاءة الانتباهية ولذا يتسم هؤلاء الأطفال بأنهم كثيرو الحركة والتغلب أثناء النوم ولذا تم تشبيه فراشهم بحلبة المصارعة.

خامساً: التأخر الدراسي:

يرتبط التأخر الدراسي بالضعف المعرفي واضطرابات الانتباه ويتضح ذلك فيما يلى:

١-ضعف القدرة علي الفهم:

وذلك للمعلومات التي يستقبلها الطفل سواء كانت شفهية أو مكتوبة.

٢-الاستجابة الخاطئة:

إذ يعاني الطفل المضطرب انتباهيا من ضعف القدرة علي التركيز واستدعاء المعلومات الضرورية لفهم المقروء أو المسائل الرياضياتية.

٣-كثرة النسيان:

وهي سمة من سمات ضعف الانتباه.

٤-الكتابة الرديئة:

إذ أن كتابة الطفل ذي اضطراب الانتباه تكون مليئة بالأخطاء اللغوية.

٥- ضعف القدرة علي التفكير:

إذ أن تفكير الطفل غير المترابط يجعله يستغرق في موضوعات هامشية بعيدة عن العمل الذي يراد التركيز فيه.

٦-شرود الذهن:

فذلك الطفل يتشتت انتباهه بسهولة بين المنبهات الداخلية البعيدة عن المنبه الرئيسي في العملية التعليمية ولذا لا يستطيع الفهم ولا كمال العمل الذي يقوم به.

٧-تجنب الموقف التعليمي:

وذلك بالابتعاد عنة إذ انه يحتاج إلى جهد عقلي وتركيز انتباه ولذا تكثر شكواه من: الصداع أو آلم البطن ويخرج من الفصل ويتباطأ في الرجوع إلى حجرة الدراسة.

سادساً: صعوبات التعلم:

يرى مؤلف الكتاب أن صعوبات التعلم تنتشر بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد إذا معظم تلك الصعوبات التعليمية ترجع إلى عدم قدرتهم علي القراءة الشاملة للمادة المقروءة ويقفزون من جملة إلى جملة ومن فقرة إلى أخرى تاركين بعض السطور والفقرات بدون قراءة ولذا فانهم غير قادرين علي تقديم الاستجابة الصحيحة في صورة منطقية مسلسلة.

الأهمية التربوية لعملية الانتباه:

يعد الانتباه العملية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد علي تركيز حواس الطالب فيما يقدم له أثناء الدرس من معلومات ويجعله يعمل ذهنه في دلالتها ومعانيها والروابط المنطقية والواقعية بينها وبالتالي يساعد في استيعابها والإلمام بها، ومن ثم " فهو المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح المعلم وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة فضلا عن التعليمات التي تقدم للطلاب داخل قائمة الدرس وخارجة بالإضافة إلى دور الانتباه الهام في أداء المهام الدراسية والامتحانات والاختبارات بكافة أشكالها.

المتطلبات التربوية لعملية الانتباه:

يتطلب الانتباه بعض الصفات لكي يكون مثمرا ومدخلا للمعرفة أو التعامل مع مثيرات البيئة، ولذا يتضح ذلك لدي كيرك وكالفانت (١٩٨٨) فيما يلي:

١- **انتقاء المثير:** إذ أنه عادة لا ننتبه لكل المثيرات سواء الداخلية أو في البيئة الخارجية، وإنما فقط لتلك التي تلفت نظرنا وتثير حواسنا.

٢- **مدي استمرارية الانتباه:** إذ يتعين علي الفرد أن ينتبه وقتًا كافيًا للمثير الذي يجذب اهتمامه حتى يستوعب ويلم بعناصر المفهوم عليه.

٣- **نقل الانتباه ومرونته:** إذ أن الشخص السوي هو الذي يستطيع أن ينقل انتباهه بمرونة وسلاسة بين المثيرات المختلفة ومن ثم يدل ذلك علي مرونة التفكير وعدم الجحود مع إمكانية الإضافة والتعديل والابتكار والإبداع.

٤- **الانتباه إلى تسلسل المثيرات المعروضة:** إذ أن الشخص لا ينتبه عاده لمثيرات مفردة وإنما غالبا لعدة مثيرات متتابعة فالطالب أثناء شرح الدرس ينتبه لتسلسل الكلمات التي تخرج من فم المعلم وللعروض المكتوبة علي السبورة حيث يستدعي ذلك استمرار الانتباه لكافة العناصر والمكونات أو المشاهد المتتالية.

خصائص الانتباه:

يتسم الانتباه بعدة خصائص أوضحها السيد على وفائقة بدر (١٩٩٩: ٢٢- ٤٠) فيما يلي:

١- **الانتباه عملية أدراكية مبكرة:** إذ يهتم الإحساس بالمثيرات الخام بينما يهتم الإدراك بأعداء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني أما الانتباه فانه يقع في منزلة بين الإحساس والإدراك ولذا يطلق علي الانتباه بأنه عملية إدراكية مبكرة.

٢- **الإصغاء:** ويعد الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات حيث انه استكشاف للبيئة المحيطة ويتطلب ذلك من السوء للإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها.

٣- **التموج:** ويشير إلى كون المثير مصدر البيئة رغم استمرار وجودة، وقد يتلاشي تأثيره إذا ظهر مثير وخبا ثم يعود المثير الرئيسي للظهور مرة أخرى بانتهاء وجود المثير الدخيل.

٤- **التعقب:** ويراد به الانتباه المتصل أي يمر المتقطع لمنبه ما أو التركيز علي تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية والمستوي المعقد فيه –في القدرة علي التفكير في فكرتين أو أكثر أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلي نحو متتابع دون الخلط بينهما أو فقدان احدهما.

٥- **التذبذب:** وهو يشير إلى أن مستوي شدة المثير مصدر المثير بتذبذب فمثلا نلاحظ تذبذب انتباه الفرد بين الشدة والضعف أثناء متابعته لتعليم سينمائي تبعا لاختلاف قوة أحداث الفيلم.

٦- **التركيز:** ويتمثل التركيز في اتجاه الفرد بفاعلية وإيجابية أو اهتمام أي تنبيهات حسية معينة أو إرشادات معينة وإهمال إرشادات أخرى يكون ذلك دائما قصديا وبؤريا ومركز علي منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال أدراك الفرد أو منتشرا بحيث يستطيع الفرد الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شي يحدث حوله أو أن يتخذ الشخص موقفاً وسطاً.

٧- الاختيار والانتقاء: إذ أن الفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعه واحدة ولكنة ينقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية اذو أن الانتباه هو اختيار لأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية.

٨- عملية الإحاطة: وهي تتسم بالأساس الحسي والتي قد تكون سمعية أو بصرية وتتمثل في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجهها أو في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة جمع شتاتها أي أن الإحاطة تعد عملية فسح للعناصر التي توجد بهذا المكان وكذلك للأصوات التي تصدر إليه.

العوامل المسهمة فى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:

يرجع منشأ اضطراب الانتباه إلى عوامل متعددة منها الوراثية، البيولوجية، الاجتماعية، والسيكولوجية، وفيما يلى يقدم مؤلف الكتاب عرضاً لهذه العوامل على النحو التالى:

أولاً: العوامل الوراثية:

تلعب التعامل الوراثية التي يطلق عليها الاستعداد الجيني Genetic Predisposition دورا هاما في إصابة الأطفال بهذا الاضطراب وذلك بطريقة مباشرة عبر نقل الجنبات أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه المورثات لعيوب تكوينية تؤدي لتلف أنسجة المخ ومن ثم يؤدي ذلك لضعف النمو كمرجع لاضطراب المراكز العصبية الخاصة بالانتباه في المخ، ومن ثم نجد أن حوالي ٥٠٪ من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يوجد في أسرهم من يعاني من هذا الاضطراب أيضا، وان نسبته ١٠٪ من آباء الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد كانوا أيضا لديهم نفس الأعراض مما أدى إلى الاعتقاد بوجود انتقال جيني وراثي لزيادة النشاط الحركي، وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن ٥٠٪ تقريباً من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه المصحوب

بالنشاط الحركي الزائد يوجد في أسرهم من يعانى من هذا الاضطراب، كما نجد أن معدل انتشاره يزيد لدى التوائم وخاصة المتشابهة عنه لدى التوائم غير المتشابهة. (Willcutt et al., 2000: 149)

ثانياً: العوامل البيولوجية:

وترجع تلك العوامل البيولوجية إلى ما يلى:

١- خلل وظائف النصفين الكرويين للمخ:

إن انتباه الفرد لمنبه معين تنقسم إلى عدد من عمليات الانتباه الأولية وهي: التعرف علي مصدر التنبيه وتوجيه الإحساس للمنبه وتركيز الانتباه علية وكل عملية من تلك العمليات الانتباهية لها مركز عصبي بالمخ مسئول عنها، ولذا فان التعرف علي مصدر التنبيه مركزة العصبي في الفصوص الخلفية للمخ بينما توجيه الانتباه للمنبه مركزة العصبي وسط المخ والتركيز علي المنبه ومركز والعصبي والفص الجبهي الأيمن، ويخبران نظام التنشيط الشبكي للمخ بعمل علي تنمية القدرة الانتباهية وتوجيه الانتباه نحو المنبه الرئيسي وانتقائه من بين المنبهات الداخلية، وقد أثبتت الدراسات التشريعية والفسيولوجية العصبية للأفراد والمصابين باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وجود انخفاض للتمثيل الغذائي لجلوكوز المخ في المادة البيضاء الموجودة في الفص الصدغي، ويتضح ذلك من صور Scanpet لدي الراشدين من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد والذي بدأ لديهم في مرحلة الطفولة، وكذلك فان استخدام الرنين المغناطيسي MRI لتحديد جوانب الضعف التشريعية قد وجدت دلائل علي نمو شاذ في الفص الجبهي وانقلاب في اللاتناسق في راس النواة الزيلية أو عدم التناسق بين نصفي كرة المخ الأيمن والأيسر لدي الأطفال المصابين باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، أما الدراسات الإليكترونية الفسيولوجية Electrophysiologic والخاصة بذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط

الحركي الزائد قد وجدت جوانب شذوذ في الكثافة المنخفضة لموجات ألفا ، أو غياب موجات آلفا جيدة التنظيم أو مقادير صغيرة من موجات" بيتا" ، قد بدأ إدخال التحليل لرسم المخ الكهربي (E. E. G) علي الكمبيوتر وأطلق علية التحليل الكمي لرسم المخ الكهربي QEEG إذ وجدت زيادة في نشاط الموجة البطيئة "ثيتا" مع فقدان نشاط الموجة السريعة "بيتا" خلال المهام التي تتطلب التركيز ؛ إذ أن هذا النشاط منخفض الموجة أكثر انتشارا في السقف الجبهي Frontal Leads مما أدى إلى تقديم الدعم للدراسات التمثيلية وذلك لدي الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد.

٢- ضعف النمو العقلي:

يؤثر النمو العقلي علي الكفاءة الانتباهية لدي الأطفال فكلما زاد نمو الطفل زادت كفاءته الانتباهية وتحسنت أما إذا كان هناك صعوبات في نموه العقلي فان ذلك يؤدي إلى ضعف المراكز العصبية بالمخ المسئولة عن الانتباه، وقد ينشأ نقص الانتباه نتيجة كمرجع لنقص ذكاء الطفل حيث يؤثر النمو العقلي والمعرفي للطفل علي مستوي الانتباه لديه.

٣- الخلل الكيميائي في الناقلات العصبية:

إن الناقلات العصبية عبارة عن قواعد كيميائية تعمل علي نقل الإرشادات العصبية بين المراكز العصبية المختلفة بالمخ باختلاف التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية يؤدي لاضطراب ميكانيزم الانتباه ولذا فان العلاج الكيميائي الذي يستخدمه الأطباء مثل: الدوبامين "Dopamine والـ"نوابينفرين " Nor Epinephrine يعمل علي إعادة التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية ومن ثم علاج اضطراب الانتباه. ولذا يطلق على ذلك اختلال التوازن الكيميائي للناقلات العصبية.

٤- نظام التنظيم الشبكي لوظائف المخ:

إن شبكة المخ عبارة عن قواعد كيميائية تمتد من جزع المخ حتى المخيخ وهي تعمل علي تنمية القدرة الانتباهية لدي الفرد، وتوجيه الانتباه نحو المنبه الرئيسي وانتقائه بين المنبهات الداخلية، كما تعمل علي رفع مستوي الحذر من المخاطر وعندما يحتل نظام التنشيط الشبكي للمخ يؤدي ذلك لاختلاف وظائفه.

ثالثاً: العوامل البيئية:

يبدأ أثر العوامل البيئية منذ لحظة الإخصاب حيث يتضح ذلك فيما يلي:

١- مرحلة الحمل:

قد تتعرض الأم في أثناء الحمل لبعض الأشياء التي تؤثر علي الجنين كالتعرض لقدر كبير من الأشعة أو تناول المخدرات أو الكحوليات أو بعض العقاقير الطبية خاصة في الأشهر الثلاثة الأولى للحمل إن إصابة الأم ببعض الأمراض المعدية كالحصبة الألمانية أو الحديدي أو السعال الديكي أو الزهري ولذا يؤدي ذلك لإصابة الجنين بتلف في المخ ومن ثم تلف المراكز العصبية المسئولة عن العمليات الانتباهية.

٢- مرحلة الولادة:

إن هناك بعض العوامل التي تحدث أثناء عملية الولادة من شأنها أن تسبب إصابة مخ الجنين أو حدوث تلف في خلاياه وأهم تلك العوامل ما يلى:

- **ضغط الجفت:** وذلك علي راس الجنين أثناء عملية الولادة المتعسرة.
- **التفاف الحبل السري:** أثناء عملية الولادة وعدم وصول الأكسجين لمخ الجنين.

- **إصابة مخ الجنين أو جمجمته:** وذلك أثناء عملية الولادة.
- **الأمراض المعدية:** إذ أن تعرض الطفل لأية عدوي ميكروبية أو فيروسية: كالحمي الشوكية أو الالتهاب السحائي أو الحصبة الألمانية أو الحمي القرمزية يؤدي إلى إصابة المراكز العصبية في المخ والمسئولة عن الانتباه خاصة الفص الجبهي وكذلك الفصوص الخلفية للمخ.
- **الحوادث:** إذ أن إصابة مخ الجنين بعد الولادة وفي سنوات الطفولة المبكرة بارتجاج في المخ نتيجة حادث أو ارتطام الرأس بأشياء جبلية أو وقوع الطفل علي رأسه من أماكن مرتفعة تؤدي لإصابة بعض المراكز العصبية في المخ وخاصة تلك المسئول عن الانتباه والتركيز.
- **التسمم بالتو كسينات:** إذ آن التو كسينات عديدة تؤدي لخلل الأداء الوظيفي للمخ وتؤدي في نهاية الأمر باضطراب الانتباه ومن أمثلة ذلك: التسمم بمادة الرصاص: وهي تلك التي تدخل في طلاء لعب الأطفال الخشبية وطلاء أقلام الرصاص وغيرها، مستويات مصل الزنك المنخفضة لدي الأطفال: إذ أن مستويات الزنك الشعرية تعد عاملا منبئا باستجابة لمثير.
- **نظام التغذية:** إذ أن تناول الطفل لكميات كبيرة من الأطعمة الجاهزة أو الخضرأوات والفاكهة الملونة المبيدان الحشرية وكذلك الصبغات والمواد الحافظة المضافة للمواد الغذائية المجهزة، وتبادل الطفل لكميات كبيرة من الحلوى والمواد السكر والإضافات الغذائية الصناعية كمحسنات الطعام الصناعية والشكولاته من شانه أن يؤدى لزيادة النشاط نقص الانتباه لدى الأطفال.

رابعاً: العوامل الاجتماعية:

١- سوء المعاملة الوالدية:

إذ أن أساليب المعاملة الو الدية الخاطئة والتي تتسم بالرفض الصريح أو المقنع أو الحماية الزائدة أو الإهمال أو العقاب البدني أو النفسي والحرمان العاطفي من الوالدين من شأنه إذ يصيب الأطفال باضطراب الانتباه.

٢- عدم الاستقرار داخل الأسرة:

إن الأسرة غير المستقرة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والنفسية وكذلك عدم التوافق الزواجي وسوء الانسجام الأسرى، أو إدمان أحد الوالدين أو سفر أحدهما أو وفاته، ويترتب عنة ميول الطفل للإثارة وعدم التركيز.

٣- خبرة دخول المدرسة:

يذكر عادل غنايم (٢٠٠١: ٦٠) أن البيئة المدرسية الجديدة تكون معقدة بالنسبة للطفل مقارنة بالبيئة الأسرية المنزلية بل قد تمثل عبئاً جديداً علي الطفل، وتسهم الخبرات المدرسية بشكل فعال في نشأة هذه الاضطرابات من ناحية اضطراب علاقة الطفل بمدرسية الأمر الذي يؤدي لضعف ثقته بنفسه وشعوره بالخوف والفشل وتكراره.

خامساً: العوامل النفسية:

توجد ببعض السمات النفسية التي تسهم في نشأة اضطراب الانتباه لدي الأطفال وبصفة خاصة في المرحلة الابتدائية ومرجع ذلك لبعض الصراعات النفسية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال إذ أن الدوافع والنزاعات غير المرغوب فيها تعبر عن نفسها من خلال الانحرافات السلوكية في صورة سلوك غير مرغوب فيه وذلك مرجعة لحالة الصراع النفسي التي يعاني منها ذلك الطفل.

سمات وخصائص الأفراد ذوى نقص الانتباه:

توجد العديد من الخصائص والسمات التى تميز الأفراد ذوى نقص الانتباه عن غيرهم منها: صعوبة تركيز الانتباه لفترة طويلة، الفشل الدراسي الناجم عن صعوبة الاستماع والتركيز، تشوش الأفكار، صعوبة تشغيل الذاكرة، وصعوبة حل المشكلات، صعوبة التعلم، صعوبة التحكم في نظم الرموز المجردة، انخفاض اكتساب المهارات الرياضياتية الأساسية في المرحلة الابتدائية، الأداء الضعيف في الاختبارات الادراكية التي تتطلب التركيز، صعوبات مدرسية تعليمية وسلوكية، اضطرابات الثقة النمائية، الفشل في الانتهاء في إنجازات المهارات، ضعف الباعث الإدراكي الجسمي، اضطراب الذاكرة والتفكير، صعوبة القراءة، اضطراب الكلام، نقص في التنظيم المعرفي للمعلومات، صعوبة التركيز والانتباه لشرح المعلم، عدم القدرة علي متابعة التحصيل، وعدم القدرة علي تكملة الأعمال التي بدأها.

ويعرض الإصدار الرابع لجمعية الطب النفسي الأمريكية DSM-IV (١٩٩٤: ٦٣- ٦٤) لعدد من المحكات يتم في ضوئها تشخيص هذا الاضطراب وذلك على النحو التالي:

أولاً: يشترط أن ينطبق على الفرد أحد البندين التاليين إما البند الخاص بقصور الانتباه فقط والذي يتضمن تسعة أعراض، أو البند الخاص بالنشاط الزائد/الاندفاعية فقط والذي يتضمن هو الآخر تسعة أعراض أيضاً. بحيث يكفي أن ينطبق أحدهما فقط على الفرد كي نعتبره حالة مرضية. ويشترط أن ينطبق على الفرد ستة أعراض على الأقل من أي منهما، وأن يستمر ذلك لديه لمدة لا تقل عن ستة أشهر على الأقل، وأن تكون بشكل لا يتفق ولا يتسق مع مستواه النمائي مما يؤدي إلى سوء تكيفه وهذه الأعراض هي:

أ ـ البند الأول: قصور الانتباه:

١- يجد الطفل صعوبة في الانتباه للتفاصيل كشكل المنبه ومكوناته، أو يرتكب العديد من الأخطاء الساذجة في واجباته المدرسية أو العمل أو الأنشطة الأخرى التي يمارسها.

٢- يجد صعوبة في تركيز انتباهه لمدة زمنية طويلة للمهام التي يقوم بها أو لأنشطة اللعب التي يشترك فيها.

٣- يبدو وكأنه لا يسمعنا عندما نتحدث إليه بشكل مباشر حيث يجد صعوبة في عملية الإنصات.

٤- لا يتبع التعليمات التي يتم توجيهها إليه ويفشل في إنهاء الأعمال التي يكلف بها سواء في المنزل أو المدرسة أو العمل (على ألا يكون ذلك بسبب التحدي من جانبه أو عدم فهمه للتعليمات).

٥- غالبا ما يجد صعوبة في ترتيب وتنظيم المهام والأنشطة التي تعرض عليه.

٦- يتجنب الاشتراك في المهام التي تتطلب مجهوداً عقلياً كالواجبات المنزلية أو الأعمال المدرسية، أو يكره الاشتراك فيها، أو يتردد في ذلك.

٧- غالباً ما يفقد أشياء تعد ضرورية للقيام بالمهام والأنشطة المطلوبة كاللعب أو الأدوات المدرسية أو الأقلام أو الكتب أو الأدوات المختلفة.

٨- يتشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الدخيلة حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.

٩- غالباً ما يكون كثير النسيان في الأنشطة والأعمال اليومية المتكررة والمعتادة مما يجعله في حاجة إلى متابعة مستمرة.

ثانياً: قد تحدث بعض أعراض النشاط الزائد أو الاندفاعية أو نقص الانتباه قبل بلوغ الفرد السابعة من عمره وقد تسبب خللاً أو قصوراً ذا دلالة إكلينيكية في أدائه الوظيفي في موقفين أو أكثر سواء في المنزل أو المدرسة

أو العمل مع وجود أدلة واضحة وقاطعة تؤكد حدوثه في الجانب الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني ولكن يشترط ألا ترجع تلك الأعراض إلى اضطراب نمائي عام (منتشر)، أو الفصام أو أي اضطراب ذهاني آخر، أو أي اضطراب عقلي آخر كأن يكون اضطراباً وجدانياً أو اضطراب القلق أو اضطراب تفككي أو تفسخي أو اضطراب الشخصية.

ويرى كندول (Kendall, 2000) أن هناك استعداداً بيولوجياً للاضطراب يتمثل في وجود خلل في القشرة المخية الأمامية المحيطة بالفصوص الأمامية للمخ المسئولة عن الاستجابة للمثيرات الحسية والتي تعمل على كف الاستجابة الحركية للمثيرات أو تأجيلها، ويؤدي الخلل في القشرة المخية الأمامية إلى الاندفاعية والتي تعكس عدم القدرة على الكف أو المنع، بينما يؤدي الخلل في الفصوص الأمامية من المخ وخاصة الفص الأمامي الأيمن إلى حدوث النشاط الحركي المفرط. ومع ذلك فإن هناك أسباباً بيئية واجتماعية تزيد من حدة الاضطراب وتتمثل في عدم قدرة الطفل على تعلم المهارات المعرفية والسلوكية، وعدم وجود بيئة تعليمية مناسبة، وعدم وجود استراتيجيات معرفية لتشكيل الانتباه وتنظيم. كما يرى جولدشتين وجولدشتين (Goldstein & Goldstein, 1998) أن تعليم الأطفال المهارات اللازمة لتركيز الانتباه، وضبط النفس، والحد من النشاط الحركي المفرط. وهذا بطبيعة الحال يدعم ما كان سائداً منذ عقد الثمانينيات من أن مثل هؤلاء الأطفال لا يحتاجون فقط إلى مجرد بعض حبات من الدواء بل يحتاجون في الوقت ذاته إلى تعلم مهارات معينة من خلال تعديل بيئاتهم وتوفير الفرص المناسبة لتعلم تلك المهارات في مواقف فعلية.

ويشير موندي وآخرين (Mundy et al, 1998) إلى أنه يمكننا من خلال استخدام الصور والأشكال والمثيرات البصرية بشكل عام أن نسهم في تحسين الانتباه لدى هؤلاء الأطفال مما يدفعهم بعد ذلك إلى تعلم المهارات اللازمة للحد من نشاطهم الحركي المفرط وذلك بنفس الأسلوب أيضاً.

وتتفق هوجونين (Huguenin, 1997) مع هذا الرأي حيث ترى أن استخدام مهام متنوعة للتمييز البصري يؤدي إلى حدوث نتائج إيجابية في هذا الصدد وهو ما يمكن أن يساعد في عملية دمجهم مع أقرانهم العاديين، وقد يتضمن الأمر أيضاً تدريب الوالدين (أو أحدهما) وإرشادهما، وتقديم برامج مخططة لهما لاستئناف تدريب أطفالهم عليها في المنزل مع تدريب هؤلاء الأطفال على بعض المهام المعرفية.

ويؤكد عادل عبدالله (٢٠٠٢: ٤٦٣) على أهمية اشتراك الأسرة أو الوالدين أو حتى أحدهما في مثل هذه البرامج يعد بمثابة الأساس القاعدي الذي تنطلق منه الخدمات المختلفة التي يتم تقديمها لمثل هؤلاء الأطفال إذ أن ذلك من شأنه أن يساعدهم في اكتساب مهارات عديدة وتنميتها وذلك بشكل أفضل وأيسر. ويرجع الاهتمام بإرشاد الأم في هذا المجال إلى أنها هي الأكثر احتكاكاً بالطفل والأكثر تلبية لاحتياجاته نظراً لانشغال الأب في الغالب بأمور أخرى خارج المنزل في سبيل توفير المتطلبات الأسرية.

ب ـ البند الثاني: النشاط الحركي الزائد: Hyperactivity or Hyper kinetic or over activity

يعتبر النشاط الحركي الزائد من أنواع الإعاقات التي تسبب للأسرة مشكلة في تعليم أطفالهم وبصفة خاصة في المراحل الأولية ويرمز لها بالاستثارة الزائدة Over Arousal إذ يتميز الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد بعدم الاستقرار والحركة الزائدة وعدم الهدوء والراحة كما يسهل استثارتهم انفعاليا فقد يقدمون بحركات عصبية مربكة وغير منظمة، كما يتسمون بصعوبة البقاء جالسين لفترة، وينشغلون في عمل أشياء مزعجة: كالسقوط عن الكرسي، وقرع الإصبع. (جيهان يوسف، ٢٠٠٢: ٧٨)

ويشير عادل غنايم (٢٠٠١: ٥٣) إلى أن الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد يتميزون بالحركة الزائدة عن الحد وعدم الاستقرار والهدوء في مكان

واحد لفترة طويلة نسبيا، فقد ينتقلون من مكان إلى آخر بصورة مزعجة ومستمرة وكثيرا ما يخرجون من مقاعدهم داخل الفصل الدراسي الأمر الذي يؤدي إلى سهولة استثارة هؤلاء الأطفال انفعاليا وعدم تقبلهم اجتماعياً من معلميهم وأقرانهم علي حد سواء.

سمات الأطفال ذوى النشاط الحركي الزائد:

هناك العديد من الخصائص والسمات التى تميز الأفراد ذوى النشاط الحركى الزائد عن غيرهم منها: كثرة الحركة، صعوبة القدرة علي الثبات، الخروج من المقعد والتجول في الفصل أو المدرسة أو المنزل بدون سبب واضح، عدم التناسق الحركي، غير مبال مع عدم الارتقاء بالسلوك المناسب بنموه الزمني، نشاط زائد للحركات الكبرى ويهتز باستمرار، التأرجح علي الكرسي، عدم الاستقرار في مكانه، واحداث ضوضاء في المكان الذي يتواجد فيه، يتململ بيديه وقدميه في جلسات الرقص، والقفز في مكان تواجده.

علاج النشاط الحركي الزائد:

إن النشاط الحركي الزائد يؤثر في التحصيل الدراسي كعملية معقدة ومركبة ويرتبط كذلك أداء العمليات العقلية ومن طرق علاج النشاط الحركي الزائد ما يعرضه المؤلف فى النقاط التالية:

١- تعديل السلوك غير المرغوب (النشاط الحركي الزائد) وإحلال سلوك مرغوب (النشاط الحركي المتزن)، ويتم ذلك عن طريق عقاب الأول والاستجابة السلبية تعزيز الثاني والاستجابة الإيجابية له.

٢- تقديم النموذج السلوكي المتزن للطفل.

٣- الهدوء والثبات الانفعالي مع الطفل وعدم الثورة في وجهه من قبل المعالج أو الوالدين والمعلم.

٤- العلاج الطبي بالعقاقير إذ اقتضى الأمر.

٥- تجزئة المهام التربوية والدراسية عملا بمبدأ الممارسة الموزعة.

٦- استشارة الطبيب في نوعية الغذاء الذي يستطيع الطفل تناوله.

٧- اللجوء إلى التوجيه البسيط وعدم إلقاء أوامر ومحاضرات عليه.

٨- إتاحة الفرصة أمام الطفل لتوزيع انفعالات وطاقاته في لعب أو أنشطة وهادفة.

الإستراتيجيات النفسية والتربوية لتحسين الانتباه:

ويقصد بها الوسائل النفسية والتربوية التي يتعين إتباعها لعلاج صعوبات الانتباه مثل:

١- **التعامل مع المتعلم كفرد:** له خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية وظروفك الخاصة والتدريس له بناء علي ذلك.

٢- **أن تناسب المواد المطلوب تعلمها قدرات المتعلم:** تلك التي تم قياسها وميوله الدراسية التي تم التعرف عليها وسماته الشخصية التي تمت دراستها وظروف البيئة التي تم استكشافها.

٣- **التشجيع والتحفيز المستمر:** وذلك عند أداء الطالب للمهام العلاجية والمكافأة بعد حسن قيامة بها.

٤- **تدريب المتعلم:** وذلك علي مراقبة سلوكه وتقويم بدائه ذاتيا وتشجيعه علي تعديل حتى تتبع الرغبة في التعبير من نفسه فيتفاعل علاجيا مع المتفاعل.

٥- **المعالجة الطبية:** إذا اقتضى ذلك تشخيص حالة المتعلم.

التدخل العلاجي لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:

أولاً: العلاج الطبي:

أ- علاج خلل التوازن الكيميائي للموصلات العصبية:

ويعتمد ذلك علي إعادة التوازن الهرموني لخلايا المخ بتنشيط إفراز الخلايا العصبية لأحد الموصلات العصبية Neurotransmitter وهو معروف باسم نوربنيفرين Norepinephrene ويؤدي نقصه إلى قصور أو توقف في نقل الإشارات العصبية (أو خلل في حركة الدوائر العصبية)سواء من البيئة الخارجية عن طريق الحواس إلى المخ أو من خلال المخ إلى أعضاء الجسم، وتعمل العقاقير الطبية تنشيط إفراز الموصلات العصبية ومن ثم إعادة الحيوية إلى الدوائر العصبية وتنشيط استجابتها للمنبهات العصبية.

ب-علاج القصور الوظيفي للأذن الداخلية Cerebral Vestibule:

إن خلل الأذن الداخلية والدائرة العصبية الموصلة بينها وبين المخيخ والمراكز العصبية علي لحاء المخ هو تنظيم معروف باسم (C. V) Cerebral Vestibule والذي لا تقتصر وظيفته علي الإحساس بالسمع فقط بل له علاقة وثيقة بتوازن الجسم بالحركات الدقيقة لمقلة العين وقدرتها علي التركيز علي المرئيات سواء كانت هذه الحركة إرادية أو منعكسة Relaxes ويتم ذلك عن طريق:

١- فحص وقياس قوة السمع: Ideological Testing:

وذلك لمعرفة مدي وجود أو غياب نواحي قصور في الأذن الوسطي عن طريق قيام الضغط فيها والأداء الوظيفي لمكوناتها الداخلية (العظميات الثلاث) ودرجة مرونة سلامة طبلة الأذن، وقدرة الفرد علي التمييز بين درجات شدة الصوت والانتقال من نغمة أو مقال إلى آخر باستخدام Audiometer .

٢- الفحص العصبي: Neurological Testing:

ويتكون من عدد من الفحوص والاختبارات المقننة لقياس سلامة الأذن الداخلية والوصلة العصبية بينها وبين المخيخ (٧٠- ٢) وغير ذلك من وظائف الجهاز العصبي المركزي.

٣- اختبارات فسيولوجية عصبية Electron Stagmography (E NG):

والذي يقوم بفحص حركة مقلة العين وذلك تحت ظروف ومثيرات معينة والذي يتحكم فيها المخيخ وتنظيم الآذن الداخلية Vestibule System وذلك لقياس مدي سلامة الآذن الداخلية وهذا التنظيم.

٤- فحص سلامة نظم التوازن والتآزر العصبي Posturography:

وذلك للكشف عن حالات الدوخة وخلل الاتزان والدوار والذي نتيجته قد تكون راجعة لأصابه في الأذن الوسطي أو الداخلية أو في الوصلة العصبية وغيرها.

٥- فحوص بصرية Optokinetie- Testes:

إن الأذن الداخلية تتحكم في قدرة العين علي الحركة المتابعة وحركة المرئيات أو تثبيت النظر لفحص أحد المرئيات الدقيقة وبالتالي أي خلل في الأذن الداخلية يؤدي إلى اضطراب في حركة مقلة العين وعدم القدرة علي متابعة وفحص المرئيات، ولذا يتطلب هذا الأمر أحيانا استخدام اختبار رسوم أو تشكيلات بالكمبيوتر Gestalt – Good enough Blender لاستكمال فحص الخلل في الأذن الداخلية والوصلة العصبية بينهما وبين المخيخ.

ثانياً: العلاج بالتغذية:

إذ انتشرت بعض المنتجات التجارية لمواد غذائية تدعي أنها تعالج إعاقة A.. D. H. D وفيما يلي نصائح يجب اتباعها مع الطفل مضطرب الانتباه خاصة بالتغذية:

١- الإقلال مع تعاطي الحلويات والمواد السكرية.

٢- أهمية التغذية السليمة المتكاملة والتي تؤدي لتحقيق النمو الطبيعي للطفل.

ثالثاً: العلاج النفسي:

إن أساليب العلاج النفسي قد حققت أهدافها في علاج حالات نقص اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد مثل طرق العلاج النفسي الحديثة: كالمناهج السلوكية: Therapy Behavior وتعديل السلوك والعلاج المعرفي والذي طوره Aaron Beckأو العلاج بالاسترخاءTherapy Relaxation، والتي تعطي نتائج باهرة النجاح في علاج أعراض هذا الاضطراب إذ أن تدريبات تعديلات السلوك تساعد علي اكتساب ثقة الطفل بنفسه وتحسين نظرته لذاته وارتفاع مستوي تقدير الذات Self- Esteem لدية وبناء مفهوم إيجابي للذات. ويشتمل العلاج النفسي ما يلى:

١- العلاج السلوكي:

يذكر السيد على وفائقة بدر (١٩٩٩: ٨٦) أن العلاج السلوكي يعد من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدي الأطفال إذ يقوم هذا الأسلوب علي نظرية التعلم حيث يقوم المعالج بتحديد السلوكيات غير المرغوبة لدي الطفل وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة وذلك من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف

تعليمية مع استخدام التعزيز الإيجابي بمكافأة الطفل بعد قيامة بالسلوك الصحيح وذلك ماديا كإعطائه بعض النقود أو قطعة حلوي أو معنويا بتقبيل الطفل أو مداعبته برقه أو حتى بعبارات شكر.

ب- العلاج التربوي:

إن الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد بعض لتري بعضهم صعوبات تعلم تلازم هذا الاضطراب الذي يشتت انتباههم ويضعف قدراتهم متابعة التعليمات وعدم قدرة علي الإنصات فضلا علي اتسامه بالاندفاعية ولذا فهم في حاجة إلى استراتيجيات تربوية تعتمد علي: جذب الانتباه والتفاعل الإيجابي من المعلم مع المتعلم، وفحص العلاقة الاجتماعية مع أقرانه، وفحص تقدير الذات لدي هؤلاء الأطفال.

وتوجد بعض الشروط الواجب توافرها في العلاج التربوي يعرضها المؤلف فى النقاط التالية:

١- حسن اختيار المعلم الذي سيقوم بالتدريس لهؤلاء الأطفال ذوي اضطراب الانتباه.
٢- تدريب المعلم علي كيفية التدريس لهم.
٣- وضع خطة علاجية شاملة يشترك فيها كل أعضاء التربية مع قيام كل عضو بدورة المنوط به في الخطة العلاجية.
٤- تكوين فريق عمل بالمدرسة للاشتراك في الخطة العلاجية مثل المدير الأخصائي النفسي والاجتماعي والزائرة الصحية أو الممرضة والمعلم.
٥- أيجاد حلقة اتصال وتعاون بين المدرسة والمنزل وذلك أثناء تنفيذ الخطة العلاجية للطفل ذي اضطراب الانتباه.
٦- إبلاغ اسر هؤلاء الأطفال تطبيق اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد والذي يعاني منه أطفالهم.

ويمكن إتباع العلاج التربوى من خلال أساليب متعددة منها :

١- **التدريب علي تركيز الانتباه:**

ويتضمن ذلك توجيه انتباه الطفل نحو المثيرات المهمة ذات الصلة بموضوع الدرس (للمتعلم مثلاً) وترك باقي المثيرات الهامشية من خلال:

أ- لفت نظر الطفل للمثيرات المهمة لكي يركز عليها ويعزف عن غيرها يحتلونها أو وضع خطوط تحتها.

ب- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وإزالة تعقيداتها حتى يستطيع الطفل الانتباه إليها واستيعابها.

جـ- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتى يتم لفت انتباهه لان التعود علي المثيرات يجعلها لا تثير اهتمامه.

د- الاستعانة بالخبرات السابقة لذلك الطفل والانطلاق منها لتقديم خبرات تربوية جديدة يرتبط بها ويفهمها.

٢- **زيادة مدة الانتباه:**

ويتم ذلك بطريقة تدريجية من خلال التالي:

أ- تحديد ما يجب القيام به وتحقيقه: وذلك في صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتقويمه وقياسه.

ب- يستخدم المعلم أو الوالدين ساعة توقيت Stop Watch لقياس مدي الانتباه لدي الطفل.

ج- توفير فترات راحة بين مهام التدريب علي زيادة الانتباه لضمان التمرين الموزع والذي يكون افضل من التدريب المتصل غالباً.

د- العمل علي تعزيز ومكافأة الزيادة في الانتباه بالتشجيع.

٣- زيادة المرونة في نقل الانتباه: ويتضمن ذلك ما يلى:

أ- إعطاء وقت كاف لانتقال انتباه الطفل من مثير لآخر أي بعد استيعابه للمفهوم الدال علية ثم يقدم له مفهوم أخر بمثير آخر.

ب- التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لآخر بعد أن يتم تدريب الطالب علي ذلك.

٤- تحسين تسلسل عملية الانتباه:

ويقصد به أن يركز الطالب حواسه وذهنه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية بحيث يصل في النهاية إلى إلمام متكامل وفهم شامل لها ويتم ذلك من خلال التالي:

أ- زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه إليها الطفل أو الطالب تدريجياً.

ب- وضع عناصر المهمة العلاجية مثل: النشابة/ التضاد/ التجاور في المكان والزمان فيسهل الربط السريع بينهما والانتباه إليها كمجموعاته.

ج- التكرار والتدريب حتى يستطيع الطفل السيطرة علي المهمة التعليمية.

ج- العلاج الأسرى:

تنتشر الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المصابين باضطراب الانتباه كالاندفاع والعناد والعدوانية ونوبات الغضب الشديد وغيرها من أشكال السلوك غير المقبول اجتماعيا ولذا تسهم تلك الاضطرابات السلوكية في اضطراب علاقة الطفل المحيطة به مما يجعله غير قادر علي التكيف الاجتماعي مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، ولذا فان دور العلاج الأسرى الأساسي هو تعديل البيئة المنزلية لذلك الطفل بهدف ملائمة العلاج لهذا النوع من الاضطرابات ويتم ذلك بتدريب الوالدين علي كيفية تعديل السلوك المشكل لدي طفلهم في بيئته الطبيعية بالمنزل.

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد أحمد عواد (١٩٩٧): علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

٢- أحمد أحمد عواد (٢٠٠١): ندوة دور الأسرة في رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

٣- أحمد أحمد عواد، وأشرف شريت (٢٠٠٤): الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدي المتعلمين المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، مجلة الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٤- أحمد أحمد عواد، ومجدي محمد الشحات (٢٠٠٤): سلوك التقرير الذاتي لدى المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم والقابلين للتعلم، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة: تربية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الوطن العربي – الواقع والمستقبل، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من ٢٤ – ٢٥ مارس، ص ص: ٩١ – ١٣٨.

٥- أحمد عبدالرحمن النجدي، منى عبدالهادى، وعلى راشد (٢٠٠٣): طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦- أحمد عبداللطيف عبادة، ومحمد عبدالمؤمن حسين (١٩٩١): صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدي عينة من تلاميذ مرحلة التعلم الابتدائي بدولة البحرين، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ٥، العدد٢، كلية التربية، جامعة المنيا.

٧- أحمد عبدالله عباس (٢٠٠٢): تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد ١٨، العدد١، ص ص: ٩٧ – ١٣٨.

٨- أحمد عبدالله أحمد، وفهيم مصطفى محمد (٢٠٠٠): الطفل ومشكلات القراءة، ط ٥، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٩- أحمد فهمي عكاشة (٢٠٠٠): علم النفس الفسيولوجي، ط٩، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠- أحمد مهدى مصطفى (٢٠٠٢): بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١١٠، أغسطس، ص ص: ٢٤٩ – ٢٨٠.

١١- أسامة سعد أبوسريع (١٩٩٧): مهارات التواصل الانفعالى والاجتماعى لدى المتعلمين الجامعيين: دراسة مقارنةعلى أساس الجنس ووجهة الضبط، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، المجلد ٥٧، العدد ٢، ص ص: ٢٠٣ – ٢٤٣.

١٢- أسماء عبدالعال ومحمد مصطفي الديب (١٩٩٨): سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

١٣- إسماعيل محمد الأمين (٢٠٠١): طرق تدريس الرياضيات ـ نظريات وتطبيقات، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، رقم ١٧، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤- أشرف محمد عبدالحميد (٢٠٠٨): فعالية برنامج تدريبى باستخدام الأنشطة اللاصفية فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، يصدرها: مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا، المجلد ١٩، أكتوبر، ص ص: ١٨٣ – ٢٥٠.

١٥- أشرف عبدالغفار عبدالبر (٢٠٠٤): فاعلية برنامج معرفي – سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٦- إقبال الحداد (١٩٩٧): التأخر التحصيلي لدى المتعلمين مرتفعي الذكاء: "دراسة تحليلية لأراء المعلمين والمتعلمين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

١٧- السعيد عبدالعزيز الجندي (١٩٩٥): أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ علي التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدي طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين"، فى الفترة من ٧ ـ ١٠ أغسطس، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، ص ص: ١٠٢ ـ ١١٨.

١٨- السيد أحمد صقر (١٩٩٢): بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

١٩- السيد أحمد صقر (٢٠٠٠): أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٢٠- السيد عبدالحميد سُليمان (١٩٩٢): دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢١- السيد عبدالحميد سُليمان (١٩٩٦): تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢٢- السيد عبدالحميد سُليمان (٢٠٠٠): صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٣- السيد عبدالحميد سُليمان (٢٠٠٢): فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٨، العدد ١، يناير، ص ص: ١٥٥ـ ١٨٦.

٢٤- السيد عبدالحميد سُليمان (٢٠٠٣): صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٥- السيد علي سيد أحمد (١٩٩٨): برنامج مقترح لتنمية الإنتباه البصري لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢٦- السيد علي أحمد وفائقة محمد بدر (٢٠٠١): الإدراك الحسي البصري والسمعي، ط ١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٧- العزب محمد زهران، عبدالحميد محمد علي (٢٠٠٢): إستراتيجية مقترحة في تدريس حل المشكلات الرياضية وأثرها في تنمية مهارات حل المشكلة والاتجاه نحو الرياضيات وخفض مستوى القلق الرياضي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد ١٢، العدد ٥١، إبريل، ص ص: ١١٠ – ١٥٦.

٢٨- أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٤): مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٥٤، الجزء الثاني، يناير، ص ص: ١ – ٤٩.

٢٩- إنجى محمد قاسم (٢٠٠٥): الفروق بين الجنسين في معالجة المعلومات وعلاقاتها بالضغوط النفسية وبعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب بطنطا، جامعة طنطا.

٣٠- أنور رياض عبدالرحيم، وحصة فخرو (١٩٩٢): صعوبات التعلم والمتغيرات المتصل بها كما يدركها المعلمون بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر الدوحه ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

٣١- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٤): العمليات المعرفية وتناول المعلومات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٧): دراسات لبعض العومل المرتبطة بصعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت في سيكلوجية التعلم، أبحاث ودوريات، الجزء الثاني، الطبعة ٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٣- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٩): الأساليب المعرفية فى علم النفس، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد١١، السنة الثالثة، ص ص: ٦ ـ ١٧.

٣٤- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠١): التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٥- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣): علم النفس المعرفى المعاصر، ط ٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٦- آيات عبدالمجيد مصطفى (٢٠٠٣): برنامج تدريبي مقترح وتأثير، على التخفيف من صعوبات التعلم ورفع المستوى التحصيلي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٣، العدد ٤١، سبتمبر، ص ص: ٢٩ – ٦٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٧- إيمان محمد الغزو (٢٠٠٤): دمج التقنيات فى التعليم إعداد المعلم تقنيا للألفية الثالثة، الإمارات العربية المتحدة، دبى: دار القلم للنشر والتوزيع.

٣٨- أيمن عيد بكرى (٢٠٠٣): فعالية إستراتيجية التعليم التعاونى فى تنمية المفاهيم العقائدية والتفكير الناقد فى مادة التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٩- تغريد السيد (٢٠٠٣): مدى شيوع صعوبات التعلم الاكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت "دراسة استكشافية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

٤٠- تيسير مفلح الكوافحة (١٩٩٠): صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٤١- جابر عبدالحميد جابر (١٩٨٥): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، الكويت: دار الكويت للكتاب الحديث.

٤٢- جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٩): إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٣- جابر عبدالحميد جابر (٢٠٠١): خصائص المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٤- جابر عبدالحميد جابر، علاء الدين محمد كفافى (١٩٩٣): معجم علم النفس فى الطب النفسى، الجزء السادس، القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٥- جارى ديفز، وسيلفيا ريم (٢٠٠١): تعليم الموهوبين والمتفوقين، الطبعة الإنجليزية الرابعة، ترجمة: عطوف ياسين، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.

٤٦- جان كاستون (١٩٩٧): المخ والتعلم، ترجمة: محمد الدنيا، مجلة التربية: تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٢٦، العدد ٢٢، ص ص: ٢٧٩ – ٢٨٧.

٤٧- جمال الدين الشامي ورضا الأدغم وعبد الناصر الشبرواي (١٩٩٩): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد ٣٢، الجزء الأول، يوليو، ص ص: ١ – ٦٥.

٤٨- جمال عطية فايد (٢٠٠١): مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (في ضوء تقديرات المعلمين)، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، سبتمبر، ص ص: ١٦٥ – ١٩٢.

٤٩- جمال عطية فايد (٢٠٠٣): ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة "مفاهيم وأرقام"، مجلة رعاية وتنمية الطفولة، يصدرها مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، المجلد ١، العدد ١، ص ص: ٢٩٣ – ٢٠٤.

٥٠- جمال مثقال القاسم (٢٠٠٠): أساسيات صعوبات التعلم، ط١، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٥١- جمالات غنيم (١٩٨٨): دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض المتعلمين المتفوقين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٢- جميل صيليبا (د.ت): المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

٥٣- جميل محمد الصمادي (١٩٩٧): صعوبات التعلم والإرشاد النفسي التربوي، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي "الإرشاد النفسي والمجال التربوي"، جامعة عين شمس في الفترة من ٢ – ٤ ديسمبر، المجلد ٢، ص ص: ١٠٦٩ – ١٠٨١.

٥٤- جيهان السيد عبدالحميد (٢٠٠٠): أثر استخدام التعلم التعاوني فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

٥٥- حامد عبدالعزيز العبد، نبيل عبدالفتاح حافظ (١٩٩٥): مقدمة علم النفس المدرسي، القاهرة: عالم الكتب.

٥٦- حسن حسين زيتون، وكمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

٥٧- حسن مصطفى عبدالمعطي (٢٠٠٣): الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأساليب – التشخيص – العلاج، القاهرة: دار القاهرة.

٥٨- حسن مصطفى عبدالمعطي، ومحمد السيد عبدالرحمن (١٩٨٩): دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة طنطا، القاهرة، ص ص: ٤١٦ – ٤٣٦.

٥٩- حمدي عبدالعظيم البنا (٢٠٠٠): فعالية الإثراء الوسيلي في التحصيل وتعديل أنماط التفضيل المعرفي للتلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٤٣، مايو، ص ص: ١ – ٤٢.

٦٠- حمزة حمزة أبوالنصر، ومحمد جهاد جمل (٢٠٠٥): التعلم التعاونى"الفلسفة والممارسة"، العين: دار الكتاب الجامعى.

٦١- حنان حمدى أحمد (١٩٩٩): فاعلية استخدام إستراتيجيتى كل من التعلم التعاونى والفردى على اكتساب الطلاب المعلمين شعبة العلوم لبعض المهارات المعملية ومهارات حل المشكلات وعلاقة ذلك بإتجاهاتهم نحو الدراسة العملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

٦٢- خالد الطحان (١٩٨٢): تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٦٣- خيري المغازي عجاج (١٩٩٨): صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، ط١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٦٤- خيري المغازي عجاج (٢٠٠٠): أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)، ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٥- خيري المغازي عجاج، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٦): فعالية برنامج قائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم في تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم والعاديين، المؤتمر السنوي الخامس "دور كليات التربية في التطوير والتنمية" في الفترة من ١٥ – ١٧ أبريل، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ص ص: ٤٦٣ – ٥١١.

٦٦- رباب محمد كمال الدين (٢٠٠٧): أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى فى بعض المتغيرات الشخصية والتحصيل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الأول الإعدادى الأزهرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة، جامعة الأزهر الشريف.

٦٧- **رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤):** أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، القاهرة: عالم الكتب.

٦٨- **روبرت سترنبرج (٢٠٠٤):** أساليب التفكير، ترجمة: عادل سعد خضر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٦٩- **روبرت سولسو (٢٠٠٠):** علم النفس المعرفى، ترجمة: محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق، ط ٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٠- **رونالد كولا روسو، كولين أورورك (٢٠٠٣):** تعليم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، المجلد١، ترجمة: أحمد الشامى، أيمن كامل، عادل دمرداش، وعلى عبدالعزيز، مراجعة: محمد عنانى، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

٧١- **زبيدة محمد قرني (٢٠٠٠):** أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العلمية: تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية ومركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، المجلد ٣، العدد ٢، يوليو، ص ص: ١٧٩ – ٢٢١.

٧٢- **زكريا الشربينى، يسرية صادق (٢٠٠٢):** أطفال عند القمة "الموهبة والتفوق والإبداع"، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٣- **زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣):** صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان (دراسة مسحية ـ نفسية)، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد ٢٠، الجزء الأول، يناير، ص ص: ٢٣٥ – ٢٦٦.

٧٤- زينب محمود شقير(٢٠٠١): التواصل: اضطرابات اللغة والتواصل، الطفل الفصامى ـ الأصم- الكفيف – التخلف العقلي، ط١، مكتبة النهضة المصرية.
٧٥- سعاد بنت مبارك الفوري (٢٠٠٣): برنامج معالجة صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي ودور المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم، ورقة عمل مقدمة في دورة تدريبية بعنوان " الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وسبل علاجها "، دائرة محو الأمية والتربية الخاصة، مسقط: سلطنة عمان، ص ص: ١- ٩.
٧٦- سعد محمد جلال (١٩٨٥): المرجع في علم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي.
٧٧- سعدة أحمد أبوشقة (١٩٩٤): تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، دراسة تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
٧٨- سعيد حسنى العزة (٢٠٠٠): تربية الموهوبين والمتفوقين، ط ١، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٧٩- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ أ): العقاب بالضرب وسيلة غير ناجحة لتربية الأبناء، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٠، يناير، ص: ١٦.
٨٠- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ ب): المخ وصعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨١، مايو، ص: ١١.
٨١- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ ج): أنماط معالجة المعلومات لذوى صعوبات تعلم مادة العلوم في إطار نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

٨٢- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ د): حقوق المراهقين ذوو صعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٢، سبتمبر، ص: ٣٢.

٨٣- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٦ أ): الإحباط النفسى والسلوك الإرهابى لدى المراهقين، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٣، يناير، ص ص: ٣٢ – ٣٣.

٨٤- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٦ ب): النشاط الحركي الزائد المصحوب بالإندفاعية ونقص الإنتباه لدى الأطفال، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٥، سبتمبر، ص ص: ٢٤ – ٢٥.

٨٥- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ أ): الخجل والشخصية لدى المراهقين والمراهقات بالمرحلة الجامعية، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٦، يناير، ص ص: ٢٨ – ٢٩.

٨٦- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ ب): المخ وصعوبات التعلم "رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي"، ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٧- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ ج): صعوبات التعلم ... أسباب متداخلة وخصائص وسمات، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٨، سبتمبر، ص ص: ٢٢ – ٢٣.

٨٨- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٨): صعوبات التعلم وأخواتها..... حدود فاصلة، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٩٠، مايو، ص ص: ٣٦ – ٣٧.

٨٩- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٩): ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة "بين التنمية والتنحية"، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٩٢، يناير، ص ص: ٤٢ – ٤٣.

٩٠- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ أ): المرجع فى التربية الخاصة المعاصرة "ذوو الإحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل"، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٩١- سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ب): سيكولوجية صعوبات التعلم "ذوى المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية"، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٩٢- سُليمان محمد سُليمان (١٩٩٩): الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في إستراتيجيات تجهيز المعلومات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد ٧٩، مارس، ص ص: ٣٦٧ ـ ٣٩٣.

٩٣- سُليمان محمد سُليمان (٢٠٠٤): الإستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالقدرة على التفكير الإبتكارى لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٨، الجزء الثاني، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ص ص: ٩–٥٦.

٩٤- سمية عبدالعزيز الشيخ (١٩٩٨): الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

٩٥- سيد أحمد عثمان (١٩٧٩): صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٦- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠): صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٧- سيد أحمد عثمان، فؤاد عبداللطيف أبوحطب (١٩٧٨): التفكير دراسات نفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٨- سيد محمد خير الله (١٩٨١): علم النفس التربوى أسسه النظرية والتجريبية، بيروت: دار النهضة العربية.

٩٩- شاكر عبدالحميد سُليمان (٢٠٠٥): عصر الصورة "السلبيات والإيجابيات"، سلسلة عالم المعرفة، يصدرها: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٣١١، يناير.

١٠٠- شريف عبدالله خليل (٢٠٠٠): أثر الأسلوب المعرفي وإستراتيجية معالجة المعلومات على التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٠١- شكري سيد أحمد (١٩٨٥): بناء برنامج لتدريب المتعلمين علي حل المشكلات في الرياضيات، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، ٦، ٥٥- ٧٩.

١٠٢- شهاب أشكناني (١٩٩٩): العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقلياً، والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء: دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة الضبط، ودافعية الإنجاز، وبعض السمات الوجدانية الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

١٠٣- صالح عبدالله هارون (٢٠٠٤): سلوك التقبل الاجتماعي لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم وإستراتيجية تحسينه، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد ٤، فبراير، ص ص: ١٣ ـ ٣٦، الرياض: المملكة العربية السعودية.

١٠٤- صبحي عبدالفتاح الكفوري (٢٠٠١): فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، السنة ١٦، العدد ١، ص ص: ٢٢٩ ـ ٢٦٠.

١٠٥- صبري محمد إسماعيل (١٩٩٥): تفاعل أسلوب التبسيط- التعقيد المعرفي، وصعوبة المهمة علي إستراتيجيات أداء المهام الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.

١٠٦- صفاء محمد بحيري (٢٠٠١): أثر برنامج تدريبي لذوى صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٠٧- صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠): مدى فعالية إستراتيجيات التعلم التعاونى فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ١٦، العدد ١، يناير، ص ص: ٣٢٧ – ٣٦٩.

١٠٨- طالب العطاس (٢٠٠٣): المتعلمين الموهوبون قليلو الإنجاز، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للأطفال الموهوبين والمتفوقين، عمّان: الأردن، كتاب أوراق العمل، ص ص: ٤٨١ ـ ٤٩٥.

١٠٩- طلعت منصور غبريال (١٩٧٥): دراسة ارتباطيه لتطور نمو فاعلية التذكر لدى الأطفال والمراهقين، الكتاب السنوي الثاني لعلم النفس، تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١١٠- طلعت منصور غبريال، أنور محمد الشرقاوي، عادل عز الدين الأشول، وفاروق أبوعوف (١٩٨٤): أسس علم النفس العام، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١١- طه إبراهيم هنداوى (٢٠٠٧): فعالية تدريبات الذكاء الوجدانى فى تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

١١٢- ظبية سعيد فرج (٢٠٠١): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١١٣- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣): الأطفال الموهوبين ذوو صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد ٤٣، يناير، ص ص: ١ ـ ٣٥.

١١٤- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤): الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات، ط ٢، القاهرة: دار الرشاد.

١١٥- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦): المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة "دراسات تطبيقية"، ط ١، القاهرة: دار الرشاد.

١١٦- عادل عز الدين الاشول (١٩٨٧): موسوعة التربية الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١٧- عادل محمد العدل (١٩٨٩): طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها ببعض القدرات العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.

١١٨- عادل محمد العدل (٢٠٠٣): العمليات المعرفية، القاهرة: مكتبة دار الصابوني.

١١٩- عبد الباسط متولي خضر (٢٠٠٥): التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، الكويت: دار الكتاب الحديث.

١٢٠- عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠١): تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوى الحاجات الخاصة، عمّان، دار اليازورى العلمية للنشر.

١٢١- عبد الحليم محمود السيد، شاكر عبدالحميد سُليمان، محمد نجيب الصبوة، جمعة سيد يوسف، عبداللطيف محمد خليفة، معتز سيد عبدالله، سهير فيهم الغباشي (١٩٩٠): علم النفس العام، ط٣، القاهرة: مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢٢- عبد الرحمن سيد سُليمان (٢٠٠٤): المتفوقون عقلياً: خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم، ط ١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٢٣- عبد العزيز بن محمدعبدالجبار (٢٠٠٢): المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص: ١٧٥ ـ ٢٠٦، الرياض: المملكة العربية السعودية.

١٢٤- عبد الغفار عبدالحكيم الدماطى (١٩٨٧): الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية للصم، ندوة المعوقين بين الواقع وتطلعات المستقبل، فى الفترة من: ١٤ـ ١٧ مارس، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

١٢٥- عبد الفتاح عيسى إدريس، السيد عبدالحميد سُليمان (٢٠٠٢): التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشتلت "دراسة نمائية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد ١١٢، أكتوبر، ص ص: ٢٦٩ ـ ٢٩٢.

١٢٦- عبدالمطلب أمين القريطى (٢٠٠٥): سيكولوجية ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم، ط٤ مزيدة ومنقحة، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٢٧- عبد المجيد سيد أحمد، وزكريا أحمد الشربيني (١٩٩٨): علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامي، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٢٨- عبد المنعم حسن، ومحمد خطاب (١٩٩٣): أثر أسلوب التعلم التعاوني علي تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٢٨.

١٢٩- عبد الناصر أنيس عبدالوهاب (١٩٩٣): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.

١٣٠- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٣): التعلم وتنظيم السلوك، ط ٢، طنطا: المكتبة القومية الحديثة.

١٣١- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣، أ): بحوث في علم النفس "دراسات ميدانية/ تجريبية"، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٣٢- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣، ب): النموذج الكلي لوظائف المخ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٤، إبريل، ص ص: ٢٩ ـ ٥٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣٣- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٤): الخصائص النيروسيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوي الخلل الوظيفي البسيط بالمخ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثامن إبريل، ص ص: ١ – ١٦ .

١٣٤- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٦): أسس تنظيم السلوك "مدخل فسيولوجى عصبى لتناول الظاهرة النفسية"، الجزء الأول، طنطا: مؤسسة سعيد للطباعة.

١٣٥- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠١): الكمبيوتر وعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣٦- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٤): علم النفس الفسيولوجي: مقدمة في الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني، ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٣٧- عثمان لبيب فراج (٢٠٠٤): برامج رعاية وتأهيل ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى العالم العربى (بحث تحليلى للوضع الراهن والمستهدف)، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى الوطن العربى ـ الواقع والمستقبل، فى الفترة من (٢٤ـ ٢٥) مارس، المجلد الأول، ص ص: ٢٣١- ٢٦٢.

١٣٨- عفاف محمد عجلان (٢٠٠٢): صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور في الإنتباه ـ النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ١٨، العدد ١، يناير، ص ص: ٦٢ ـ ١٠٨.

١٣٩- علا محمد الطيبانى (٢٠٠٤): فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٤٠- علاء الدين محمد كفافي (١٩٩٧): علم النفس الارتقائي "سيكولوجية الطفولة والمراهقة"، القاهرة: مؤسسة الأصالة.

١٤١- عماد أحمد حسن (٢٠٠٠): فعالية برنامج تدريبي مبني على المعالجة المعرفية المتتابعة والمعالجة المعرفية المتزامنة في علاج بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ١٦، العدد ٢، يوليو، ص ص: ١٨٢ ـ ٢٢١.

١٤٢- عماد أحمد حسن (٢٠٠٤): استخدام بعض أساليب التفاوت في تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ٢٠، العدد ١، يناير، ص ص: ٣١٤ ـ ٣٥٦.

١٤٣- عماد محمد الغزو (٢٠٠٢): صعوبات التعلم لدى المتعلمين الموهوبين تشخيصها وعلاجها، المؤتمر العلمي الخامس "تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع"، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، في الفترة من ١٤ ـ ١٥ ديسمبر، ص ص: ٢٦١ ـ ٢٩٢.

١٤٤- عمر نصر الله (٢٠٠٤): تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط ١، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٤٥- عمر هارون الخليفة (٢٠٠٠): تقرير عن المؤتمر العالمي للطفل الموهوب، مجلة الطفولة، العدد ٤، ص ص: ١٣٤- ١٣٥.

١٤٦- عمر هارون الخليفة، وصلاح الدين عطا الله (٢٠٠٦): الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي

الاقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة: في الفترة من: ٢ – ١٤٢٧/٨/٦هـ الموافق ٢٦- ٢٠٠٦/٨/٣٠م، ص ص: ١٤٤ – ١٦٤.

١٤٧- فاخر عاقل (١٩٧٩): علم النفس، ط ٦، بيروت: دار العلم للملايين.

١٤٨- فاروق السيد أحمد عثمان (١٩٩٥): سيكولوجية اللعب والتعلم، القاهرة: دار المعارف.

١٤٩- فايز قنطار (١٩٩١): تطور سلوك الاتصال عند الطفل في المرحلة ما قبل المدرسة، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

١٥٠- فادية زكى علوان (١٩٨٩): العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات، مجلة علم النفس، السنة ٣، العدد ١١، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص: ٧٥ ـ ٨٧.

١٥١- فادية زكى علوان، ومريم نور الدين (٢٠٠٦): فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية "باس" لدى عينة من الأطفال حاملي متلازمة دأون، مجلة دراسات نفسية: تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ١٦، العدد ٤، أكتوبر، ص ص: ٦٤١ ـ ٦٧٤.

١٥٢- فردوس يونس الكنزى (٢٠٠٧): دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينية، الصورة الرابعة بين المتفوقين وذوى صعوبات التعلم من تلاميذ مراحل التعليم الأساسي الدنيا بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس – البرنامج المشترك مع جامعة الأقصى.

١٥٣- فريد نجار (٢٠٠٣): المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

١٥٤- فريدريك هـبل (٢٠٠١): طرق تدريس الرياضيات - الجزء الثاني، ترجمة، محمد المفتي، ممدوح سُليمان، ط٤، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.

١٥٥- فتحي السيد عبدالرحيم (١٩٨٣): قضايا ومشكلات في سيكولوجية ورعاية المعوقين "النظرية والتطبيق"، الكويت: دار القلم.

١٥٦- فتحي السيد عبدالرحيم، وحليم السعيد بشاي (١٩٨٠): سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة، الجزء الأول، الكويت: دار القلم.

١٥٧- فتحي عبدالرحمن جروان (١٩٩٩): الموهبة والتفوق والإبداع، ط ١، عمّان: دار الكتاب الجامعي.

١٥٨- فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٨): دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، السنة ١، العدد٢، مجلة جامعة أم القري، السعودية، ١٤٠٩هـ.

١٥٩- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٤): علم النفس المعرفي، المنصورة: دار الوفاء.

١٦٠- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط ١، المنصورة: دار الوفاء.

١٦١- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٦٢- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٩): دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٦٣- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠): مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٦٤- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢): المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٦٥- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٣): صعوبات التعلم أين مدارسنا؟، منتدى الخليج، البرنامج الثقافى لقطاع الدراسات والبحوث التربوية، www.moe.edu.kw/parnamig/fifth/htm.

١٦٦- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨ أ): صعوبات التعلم الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط ١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٦٧- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨ ب): قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، ط ١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٦٨- فؤاد عبداللطيف أبو حطب (١٩٧٣): القدرات العقلية، ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦٩- فؤاد عبداللطيف أبو حطب (١٩٨٣): القدرات العقلية، ط ٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧٠- فؤاد عبداللطيف أبو حطب (١٩٩٦): القدرات العقلية، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧١- فؤاد عبداللطيف أبو حطب، آمال مختار صادق (٢٠٠٠): علم النفس التربوي، ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧٢- فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨): التفكير: دراسات نفسية، ط٢، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٧٣- فوقية عبدالفتاح (٢٠٠٤): سعة الذاكرة وإستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٢، فبراير، ص ص: ٢٠٧ ـ ٢٧٠، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧٤- **فيصل خير الزراد (١٩٩١)**: صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، "دراسة مسحية - تربوية - نفسية"، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٣٨، ص ص: ١٢١ – ١٧٨.

١٧٥- **قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٥)**: مدخل إلى التربية الخاصة، ط ١، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٧٦- **كريمان بدير، إميلى صادق (٢٠٠٠)**: تنمية المهارات اللغوية للطفل، القاهرة: عالم الكتب.

١٧٧- **كريمان عويضة منشار (١٩٩٤)**: العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٨، الجزء الثالث، ص ص: ٢٧٧ – ٢٩٥.

١٧٨- **كمال سالم سيسالم (١٩٨٨)**: الفروق الفردية لدي العاديين وغير العاديين، الرياض: الصفحات الذهبية.

١٧٩- **كمال سالم سيسالم (٢٠٠٢)**: موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

١٨٠- **كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣)**: التدريس لذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

١٨١- **كمال مرسى (١٩٨١)**: الطفل غير العادى من الناحية الذهنية، القاهرة: دار النهضة العربية.

١٨٢- **كوثر حسين كوجك (١٩٩٢)**: التعلم التعاوني إستراتيجية تدريس تحقق هدفين، دراسات تربوية، المجلد ٧، العدد ٤٣، ص ص: ٢٠ - ٣٧.

١٨٣- **كوثر حسين كوجك (٢٠٠١)**: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

١٨٤- كيرك وكالفانت (١٩٨٨): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة: زيدان السرطاوي، عبدالعزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

١٨٥- لطفي عبدالباسط إبراهيم (١٩٨٩): الفروق في مكونات وإستراتيجيات أداء المهام الاستدلالية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٨٦- لطفي عبدالباسط إبراهيم (٢٠٠٠): دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٠، العدد ٢٨، أكتوبر، ص ص: ٧٧ – ١٢٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٧- لندال دافيدوف (١٩٨٣): مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، ونجيب خزام، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.

١٨٨- ليندا سلفرمان (٢٠٠٤): إرشاد الموهوبين والمتفوقين، ترجمة: سعيد حسنى العزة، ط ١، عمّان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٨٩- ماجد أحمد مؤمني (١٩٨٦): التذكر والنسيان، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٩١، ديسمبر، ص ص: ٧٢ – ٧٩.

١٩٠- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠١): تعليم ذوى الحاجات الخاصة، "مدخل إلى التربية الخاصة"، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٩١- مارتن هنلي، روبرتا رامزي، وروبرت ألجوزين (٢٠٠١): خصائص المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم، ط١، ترجمة: جابر عبدالحميد جابر، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٩٢- ماهر محمود عمر (١٩٩٢): سيكلوجية العلاقات الاجتماعية، ط ٢، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٩٣- محرز عبده الغنام (٢٠٠٠): فعالية التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٤٤، سبتمبر، ص ص: ١ — ٣١.

١٩٤- محمد إبراهيم جاد (٢٠٠٦): فعالية برنامج للتعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

١٩٥- محمد أحمد غنيم، كمال إسماعيل عطية (١٩٩٦): الفروق الفردية في عمليات الدراسة، الدافع المعرفي وقلق الاختبار بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم، المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي " رؤية نفسية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر "، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من ٦ـ ٧ مايو، ص ص: ١٢٣- ١٥٠.

١٩٦- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

١٩٧- محمد رجب فضل الله، وعبدالحميد زهرى سعد (١٩٩٨): كفاءة التعلم التعاونى فى اكتساب تلاميذ العليم الاساسى لبعض المفاهيم النحوية "دراسة تجريبية"، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٥٢، ص ص: ١٧٩ — ٢١٠.

١٩٨- محمد رياض أحمد (١٩٩١): أسلوبا المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن وعلاقتهما ببعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

١٩٩- محمد رياض أحمد (١٩٩٧): أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائي لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

٢٠٠- محمد عادل حجاجى (٢٠٠٣): دراسة فى سيكولوجية الأطفال ذوى صعوبات التعلم دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية فى مصر ودولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٢٠١- محمد عبدالرحيم عدس (١٩٩٨): صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر.

٢٠٢- محمد عبدالرءوف الشيخ (٢٠٠١): دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، يوليو، ص ص: ٢٨٥ – ٣٣٤.

٢٠٣- محمد عبدالظاهر الطيب (١٩٩٤): مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلي المراهقة، ط ٢، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢٠٤- محمد قاسم (٢٠٠٢): العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثالث، العدد الحادي والعشرون، ص ص: ٦٨ـ ٨٩.

٢٠٥- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠): الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد ٣٤، يناير، ص ص: ١٧٣- ٢٢٧.

٢٠٦- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٣): علم النفس الاجتماعى التربوى "أساليب تعلم معاصرة"، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

٢٠٧- محمد نجيب الصبوة (١٩٩٧): ذاكرتا التعرف السمعى والاستدعاء البصرى المكانى لدى العصابيين والفصاميين السعوديين، مجلة علم النفس، تصدرها: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٣٧، ص ص: ٤٤- ٧١.

٢٠٨- محمود سيد أبوناجى (٢٠٠٣): أثر استخدام الكمبيوتر كمستحدث تكنولوجى فى تعليم العلوم على تحصيل المتعلمين الصم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، الجزء الأول، ص ص ١٩٧ــ ٢٢٨.

٢٠٩- محمود عبدالحليم منسي (١٩٨٩): العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة استطلاعية في المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٧، الجزء الأول، ص ص: ٥٤ — ٧٨.

٢١٠- محمود عبدالحليم منسي (٢٠٠٣): التعلم: المفهوم — النماذج — التطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١١- محمود فتحي عكاشة (١٩٩١): أنماط معالجة المعلومات وعلاقتها بالتفضيلات المهنية للأفراد، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢١٢- مديحه حسن عبدالرحمن (١٩٩٣): فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني علي تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ٢، العدد ٩، يونيو.

٢١٣- مراد على عيسى، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٨): الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة "الموهوبون — ذو صعوبات التعلم — الموهوبون وذو صعوبات التعلم"، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢١٤- مراد وهبة، يوسف كرم، ويوسف سلالة (١٩٧١): المعجم الفلسفي (عربي، إنجليزي، وفرنسي)، ط ٢.

٢١٥- مصطفى أبو المجد سُليمان (١٩٩٨): برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم في العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٢١٦- مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٧): بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية "في ضوء الجنس والمادة الدراسية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٣٤، مايو، ص ص: ٢ – ٦٠.

٢١٧- مصطفى حسين باهي، حسين أحمد حشمت، ونبيل السيد حسن (٢٠٠٢): المرجع في علم النفس الفسيولوجي، نظريات تحليلات، ط ١، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢١٨- مصطفى محمد علي، عماد أحمد حسن (٢٠٠٣): أثر المثيرات اللفظية وغير اللفظية في الاستدعاء الفوري والمرجأ لدى المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، المجلد ٩، العدد ٣، يوليو، ص ص: ٢١٧ – ٢٨٣.

٢١٩- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨): علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٩، يناير، ص ص: ٢١٢ – ٢٥٠.

٢٢٠- مفيد نجيب حواشين وزيدان نجيب حواشين (١٩٩٦): النموالانفعالي، ط ٢، عمّان: دار الفكر العربي.

٢٢١- معتز سيد عبدالله (٢٠٠٠): بحوث فى علم النفس الاجتماعى والشخصية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٢٢- **منال عمر باكرمان (٢٠٠٤):** صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة "ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الوطن العربي – الواقع والمستقبل"، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من ٢٤ – ٢٥ مارس، المجلد ٢، ص ص: ٧٧٣ – ٨٠٠.

٢٢٣- **منصور بن ياسر الرواحي (٢٠٠٧):** طرق مقترحة للتغلب على صعوبات تعلم الهندسة الفراغية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، متاح على http: //www.afaqmath.com، في ٢٠٠٧/٥/١٩.

٢٢٤- **منى حسن السيد (٢٠٠٤):** أثر برنامج تدريبي لبعض إستراتيجيات الإنتباه الانتقائي في التذكر الصريح وفى التذكر الضمني لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٥، أكتوبر، ص ص: ٣٢١ – ٣٩٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢٥- **منير وهيبة إلخازن (د.ت):** معجم مصطلحات علم النفس، الأول من نوعه في اللغة، مرتب هجائي وباللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

٢٢٦- **ميرفت صالح محمد (٢٠٠٢):** فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الصناعى واتجاهاتهم نحو التعلم التعاونى، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٨، العدد ١، ص ص: ١ –٣٠.

٢٢٧- **ناريمان محمد رفاعى ومحمود عوض الله سالم (١٩٩٣):** دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد ٢، العدد ١، مارس، ص ص: ١٨١ – ٢٢٨.

٢٢٨- نبيل عبدالفتاح حافظ (٢٠٠٠): صعوبات التعلم والتعليم العلاجى، ط١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٢٩- نبيل عبدالفتاح حافظ (٢٠٠٦): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط٢، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٣٠- نبيل عبدالهادي، عبدالعزيز أبوحشيش، وخالد بستدي (٢٠٠٣): مهارات في اللغة والتفكير، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٣١- نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٣): فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٣، العدد ٤١، سبتمبر، ص ص: ٣٠٩ – ٤١٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣٢- نبيلة عبدالرؤوف شراب (٢٠٠٣): عمليات تجهيز المعلومات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

٢٣٣- نصرة عبدالمجيد جلجل (١٩٩٣): تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

٢٣٤- نصرة عبدالمجيد جلجل (٢٠٠٠): علم النفس التربوي المعاصر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٣٥- نصرة عبدالمجيد جلجل (٢٠٠١): التعلم المدرسي، بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٣٦- نصرة عبدالمجيد جلجل (٢٠٠٢): قراءات حول الموهوبون من ذوى العسر القرائى الديسلكسيا، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٣٧- نعيمة حسن أحمد، سحر محمد عبدالكريم (٢٠٠١): أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمدخل البصري المكاني في أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية "التربية العلمية للمواطنة" في الفترة من ٢٩ يوليو إلى ١ أغسطس، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، الإسكندرية: أبوقير، المجلد ٢، ص ص: ٥٢٥ – ٥٧٧.

٢٣٨- نهلة عبدالرزاق عبدالمجيد (٢٠٠٦): فعالية إستخدام الكمبيوتر وفق إستراتيجيتا تحكم المتعلم وتحكم البرنامجفى علاج ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

٢٣٩- هبة ممدوح محمود، ومحمد السيد عبدالرحيم (٢٠٠٦): الحاسوب كمدخل لتعليم الأطفال ذوى صعوبات التعلم، المؤتمر العلمي الرابع "دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة"، كلية التربية، جامعة بنى سويف، يومي: ٣ – ٤ مايو، ص ص: ٦٢٥ – ٦٥٥.

٢٤٠- هشام الحناوى (٢٠٠٠): ذكاء المشاعر، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.

٢٤١- هويدا محمد غنية (٢٠٠٢): مدى فعالية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢٤٢- وائل فريد فرّاج (٢٠٠٢): أثر برنامج تدريبي للتغلب على صعوبات تعلم مفاهيم مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٤٣- وليد أحمد محمد (٢٠٠١): فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تنمية التذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة فى دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٤٤- وليد السيد خليفة (٢٠٠٥): فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات في تحسين عمليتي الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.

٢٤٥- وليم الخولي (١٩٧٦): الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، معجم إنجليزي، عربي لمصطلحات علم النفس ومذاهبه وللأمراض العقلية، ولكثير من المصطلحات الطبية والفلسفية وغيرها مما يرد في المؤلفات النفسية مع شرح واف بالعربية لأغلب تلك الموضوعات، ط ١، القاهرة: دار المعارف.

٢٤٦- يسرى طه دنيور (٢٠٠٥): أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوى صعوبات التعلم، مجلة التربية العلمية، تصدرها: الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ٨، العدد ١، مارس، ص ص: ٥٠ – ٨٩.

٢٤٧- يعقوب موسي على (١٩٩٦): التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٤٨- يوسف القريوتى، عبدالعزيز السرطاوى، وجميل الصّمادى (٢٠٠١): المدخل إلى التربية الخاصة، ط ٢، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

٢٤٩- يوسف قطامي، ونايفة قطامي (١٩٩٣): نماذج التدريس المصغر، الأردن، عمان: مكتبة زهران.

٢٥٠- يوسف مراد (١٩٧٢): مباديء علم النفس العام، ط ٦، القاهرة: دار المعارف.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1- **Abimbola, G. (2006):** Effects of Task Structure on Group Problem Solving, Proquest Dissertations And Theses, M.A.Sc. dissertation, Canada: University of waterloo (Canada).

2- **Al-Othman, N. (2001):** Designing a Remedial Program for Meeting some learning Difficulties of EFL in primary fourth Graders. Journal of the Faculty of Education Ain Shams University, Part (1), No. (25), pp. 3 _ 31.

3- **Amy, F. E .(2003):** Creating a Fully Inclusive Classroom Community: Utilizing Co-operative Learning Strategies to students with special needs, Dissertation Abstracts International, Vol. (42), No. (2), p. 395/ A.

4- **Anderman, M. (1998):** The middle school experience: Effects on the math and science achievment of adolescents with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. (31), No. (2), pp. 128 _ 138.

5- **Assad, D. (2005):** Fourth Graders' Problem Solving Strategies in A Rural School, PhD, Dissertation Abstract International, DAI – A 66/05, p: 1608, AAT 3176488.

6- **Bakker, D. J. & Doma, A. & Gardien, C. J. (1990):** Hemisphere specific treatment of dyslexia subtypes: A field experiment. Journal of Learning Disabilities, Vol. (23), No. (7), pp. 433-437.

7- **Barbara, L. F. & Rhiannon, A. & Cary, K .(1996):** The Relationship between Anxiety and problem solving skill in Children with and without learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol. (29), No. (4), pp. 439 – 445.

8- **Bandura, A. (1978):** Self – Efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral Changer Sychologival Review, Vol. (48), No. (2), pp: 191 – 215.

9- **Bateman, B. D. (1965):** An- Educators view of a diagnostic approatch to learning disorders, Journal of Hellmuth (ED) Learning Disorders, Vol. (1), pp. 219 _ 239.

10- **Baum, S. M. & Owen, S. V. & Dixon, J. T. (1993):** To de gifted and learning disabled: From identification to intervintioon strategies, Australia: Hawker Brownlow Education.

11- **Bees, C. (1998):** The gold program- A program for gifted learning disabled adolescents. roeper review, Journal Article, Vol. (21), No. (2), pp. 155 _ 161.

12- **Beckley, D. (2000):** Gifted and Learning disabled: Twice exceptional students, CT.

13- **Broadbent, D. E. & Fitzgerald, P. & Broadbent, M. (1986):** Implicit and explicit knowledge in the control of complex systems. British Journal of Psychology, Vol.(77), pp. 33 - 50.

14- **Brody, L. & Mills, C. (1997):** Gifted children with Learning disabilities A Review of the Issues, Journal of learning Disabilities, Vol. (30), No. (3), pp.282 - 296.

15- **Brown, M. C. (1990):** Success strategies of learners who are learning disabled as well as gifted, teaching exceptional children, Journal Article, Vol. (23), No. (1), pp. 10 - 12.

16- **Burron, B.(1999):** The Effects of Cooperative Learning in Physical Science Course for Elementary Middle Level Pre Service Teachers, Journal of Research in Science Teaching, Vol.(30), No.(7).

17- **Conover, L. (1996):** Gifted and Learning disabled? It is possible! Virginia Association for Education of the Gifted New letter, Vol. (17), No. (3), pp. 18-33.

18- **Conte, R. (1998):** Attention Disorders in B. wong (Ed). Learning About Learning Disabilities. (2nd Ed). San Diego: Academic press.

19- **Cox, J. E. (2007):** The Relationship between spatial information processing and perception of learning in specific learning disabled high school students. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Capella University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

20- **Cynthia, H. & Jodi, H. & Sherrie, N. (2000):** Learning complex scientific information: Motivation theory and this relation to students perception. Reading & writing Querterly, Vol. (16), No. (1), p.p. 23-57.

21- **Corini, R. J.: (1994):** Encyclopedia of psychology. New York, A wiely Inter Science.

22- **Dansingr, S. (1998):** Integrating gifted and special education in the schools, Gifted Child Today Magazine, Vol. (21), No. (3), pp. 38 - 41.

23- **Damato, R. C. & Gray, J. W. & Dean, R. S. (1988):** A comparison between intelligance and neuropsychological functioning. Journal of School Psychology, Vol.(26), pp. 283 - 292.

24- **Das, J. R. (1989):** A system of cognitive assessment and its advantage over I.Q. In D. Vickers and P. L. Smith (Eds.). Human Information Processing: measures, mechanisms, and models. North- Holland: Elsevier acience.

25- **Das, J. P. (2001):** Reading Difficulties & Dyslexia an interpretation for teachers. Sarka Educational Resources. Inc.

26- **Das, J. P. (2002):** A Better look at intelligence. Current Directions in Psychological Science, Vol. (11), No. (1), p.p. 28 - 33.

27- **Das, J. P. (2004):** Proceeding of the XVIIIth international congress of psychology: Keynote address rules and tools of intelligence: How IQ became obsolete. The J P Das Development Disabilities Center, University of Alberta, Edmonton, Canada, October 7, pp. 1 – 28.

28- **Das, J. P. & Molloy, G. (1975):** Varieties of Simulaneous and successive processing, Journal of Educational Psychology, Vol. (67), No (6), pp. 213 – 220.

29- **Das, J. R & Kirby, J. R. & Jarman, R. F. (1975):** Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities. Psychological Bulletin, Vol. (82), No (1), pp. 87 – 103.

30- **Das, J. R. & Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994):** Assessment of cognitive processing the PASS theory of intelligence. Boston. Allyn and Bacon.

31- **Das, J. P. & Kar, B. C. & Parrila, R. K. (1996):** Cognitive planning the psychological basis of intelligent behavior. Sage publications. New Delhi.

32- **David, C. (2000):** Cooperative Learning Method: A meta Analysis. piek Hall, University of Minnesota.

33- **Deshler, D. D. & Bulgrer, J. A. (1997):** Redefining instructional disabilities for gifted students, LD: Amulti disciplinary Journal, Vol. (8), No. (3), pp. 121 – 132.

34- **Dimitrovesky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. & Vakil, A. (1998):** Interpretation of facial expressions. Of affect children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. Journal of Learning Disabilities, Vol. (28), No. (5), pp. 272-290.

35- **Dimitrovsky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. (2000):** Stimulus Gender and emotional difficulty level: their effect on recognition of facial expressions of affect with and without LD. Journal of Learning Disabilities, Vol (33), No. (5), pp. 410-416.

36- **Dumont, A. & Willis, R. (1999):** Accuracy in analysis of discrepancy scores, Journal of Educational psychology, Vol. (22), pp. 400 - 413.

37- **Dunn, R. (2002):** Introduction to learning style and brain behavior. In Dunn. R. (ED) everything you need to successfully implement a learning-style instructional program: Materials and methods, Thompson House.

38- **Ebraham, A. (1992):** Education of children and adolescent with learning disabilities. New York, Macmillan publishing company.

39- **Eysenck, M. (2000):** Psychology students handbook, New York, Psychology Press Ltd, A Member of Taylor & Francis Group.

40- **Fred, B. J. & Nance, E. J.(1996):** Effects of Co-operative learning on The Academic Achievement and Self-Esteem of Urban Adolescents with learning Disabilities, Dissertation Abstracts International, Vol. (56), No. (5), p. 1733-A .

41- **Fisher, B. L., Allen, R. & Gary. K .(1996):** The Relationship between Anxiety and problem-solving skill in children with and without learning Disabilities' Journal of Learning Disabilities, vol. 29, No. 4, Jul, pp. 439 – 446 .

42-**Fu, x .(1996):** The Effects of Computer – Assisted Co-operative learning in Mathematics in Integrated Classrooms for students with and without disabilities, Eric No: ED 412696, Dat. 2-5-2004, New Jersey.

43- **Gaddes, W. & Edgell, D. & Hynd, G. (1993):** Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach, (3rd ed.) New York: Springs verlag.

44- **Gail, C. L. (2001):** Mediated and Collaborative learning for students with Learning Disabilitities: this is about life it's about the rules of life, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (62), No. (8), P. 2680-A.

45- **Gentry, M. & Neu, T. (1998):** Project high hopes summer institute cueeiclum for developing talent in students with special needs, Roeper Review, Vol. (20), No.(4), pp. 291 – 295.

46- **Ghaith, G. M. (2002):** The relation between cooperative learning rerception of social support and academic achievement system, Vol. (30), pp. 263 – 273.

47- **Ghazi, G. (2003):** Effect of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self esteem, and feelings of school alienation, Bilingual Research Journal, Vol. (27), No.(3), pp. 451 – 474.

48- **Gresham, F. (1983):** Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions. Exceptional Children, Vol.(48), pp. 422, 433.

49- **Gettinger, M. & Seiber, J. (2000):** Analogue assessment: Research and practice in evaluating academic skills problems. IN Shapiro, E. S. and Kratochwill, T. R. (EdS.).

50- **Ginsburg, H. P. (1997):** Mathematics learning disabilities: A view from development psychology. Journal of Learning Disabilities. Vol. (30), No. (1), pp. 20-33.

51- **Grace, G. M. (1992):** Effects of hemispheric specific stimulation on academic performance and event related potentials in dyslexia. Dissertation Abstract. International, Vol.(53),No.(1), pp. 588-B.

52- **Gresham, F. & Nagle. (1989):** Social skills deficits as a primary learning disabilities, Journal of Learning Disabilities. Vol.(22), No. (2), pp. 120-124.

53- **Grimm, J. (1998):** The participation of gifted students with disabilities in gifted programs, Roeper Review, Vol.(20), No.(4), pp. 285 – 286.

54- **Guerrera, C. P. (2002):** Testing the effectiveness of problem based learning with learning disabled studentsin Biology. Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D. in Educational Psychology, McGill University, Montreal.

55- **Gu0, J. & Toa, D. & Li, L. (2001):** A study of right hemisphere function of nonverbal learning disabled children Journal of clinical psychology, Vol. (9), No. (2), pp. 87-98.

56- **Haberlandt, K. (1994):** Cognitive psychology, United States of American, Allyn and Bacon.

57- **Hagger, D. & Vaughn, S. (1995):** Parent, teacher, Peer, and Self-reports of the social competence of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. (28), No. (4), pp. 205-231.

58- **Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1996):** Introduction to learning disabilities (3rd Ed) Allyn and Bacon.

59- **Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003):** Exceptional learners: introduction to special education. Boston: Allyn & Boston.

60- **Halman, P. (1992):** Cooperative Learning, in chamberlain V. M: Creative Home Economics Instruction. New York, Macmillan .

61- **Hammill, D. D. (1990):** On defining Learning disabilities an emerging consensus Journal of Learning Disabilies Journal of Learning Disabilities, Vol. (23), No. (2), pp. 74-84.

62- **Hammill, D. D. (1993):** A brief look at the learning movement in the united states. Journal of Learning Disabilities, Vol. (26), No. (5), pp. 295-310.

63- **Harre, R. & Lamb. (1983):** The Encyclopedic Dictionary of Psychology. London; Oxford Press.

64- **Harrison, A. E. & Bramison, R. M. (1983):** Thinking Styles: What kind of thinker are you? Computer Decision, Vol. (15), No. (7), pp. 76 – 84.

65- **Hayward, D. & Das, J. P. & Janzen, T. (2007):** Innovative programs for improvement in reading through cognitive enhancement: A remediation study of canadian first nations children. Journal of Learning Disabilities, Vol. (40), No. (5), pp. 443 – 457.

66- **Herman, N. (1995):** The Creative Brain. 2nd, U.S.A. Quebec or printing book group.

67- **James, C. (1996):** Cognitive-Behavioural Treatment Of Depression, Part Iv; Improving Problems-Solving Skills. Journal of Contemporary Psychotherapy, Vol. (26), No. (1) 43-57.

68- **Jim, W. S. (2002):** Test score discrepancy analysis step-py-step process. Journal of Learning Disabilities, Vol. (37), No. (1), pp. 1 - 7.

69- **Jones, E. R. & Shwikon, A. & Shalini, B. (1997):** Mathematics instruction for secondary student with learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol. (31), No. (2), pp. 151- 163.

70- **Johnson, D. W. (1997):** Social Anxiety and Self-Esteem in Children with learning Disabilities, Dissertation Abstracts International, Vol. (58), No. (4), P.1245/A.

71- **Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1988):** Circles of Learning Co-operation, in the Classroom .interaction Book company .Jun.

72- **Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991):** Cooperative Learning and Classroom and School Climate, In: Fraser, B., Walberg, H. (EDS): Educational Environment Evaluation, Antecedents and Consequences, Oxford, Pergamon press .

73- **Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992):** Implementing Cooperative Learning, Contemporary Education, Vol.(63).

74- **Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999):** Effects of Co-operative, competitive and individualistic goal structure on Achievement: Ameta.

75- **Joseph, K. & Theodore, A. (1995):** Computer as aids in the prevention and remediation of reading disabilities, Journal of Learning Disability Quarterly, Vol. 18(2), pp. 70-87.

76- **Judith, V. (1983):** Computer based education: classroom application and benefits for the learning disabled student, Annals of Dyslexia, Vol. (40), No. (3), pp. 203-219.

77- **Julie, M. & Lawrence, L. (1996):** Bimodal reading: benefits of a taking computer for average and less skilled readers, Journal of Learning Disabilities, Vol. (20), No. (30), pp. 271-279.

78- **Kane, S. & Joy, C. (2002):** Semptom complaint patterns in college students with learning disabilities, In the ERIC database.

79- **Kappers, E. J. (1997):** Outpatient treatment of dyslexia through stimulation of the cerebral hemispheres. Journal of learning Disabilities, Vol. (30), No. (1), pp. 100-125.

80- **Karen, C. L.(1995):** The Effects of Co-operative Learning Strategies on Achievement and Retention with Baccalaureate nursing students using a computer assisted interactive videodisc lesson, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (56), No. (9), P. 3550-A .

81- **Katheryn, H. W. (1995):** Astudy in The use cooperative Learning to teach the writing process to students with learning disabilities, Dissertation. Abstracts. international, Vol. (57), No. (9), p. 3890-A .

82- **Kay, S. K. (1994):** A descriptive study of Research – Based Reading strategies in two sixth – Grade social studies Classrooms, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (56), No. (2), P. 451-A.

83- **Kathleen, R. K. (2002):** The discrepancy in discrepancies, Journal of Learning Disabilities, Vol. (38), No. (1), pp. 1 – 15.

84- **Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1983):** Kaufman assessment battery for children (K-Abc): administration and scoring manual circle pines. Minnesota. American Guidances.

85- **Kaval, S. T. & Forness, S. R. (2000):** What defintions of learning disability say and don't say: A critical analysis, Journal of Learning Disabilities, Vol. (33), No. (3), pp. 239 – 256.

86- **Kirby, J. R & Das, J. P. (1978):** Information processing and human abilities. Journal of Educational Psychology, Vol. (70), No. (1), pp. 58 – 66.

87- **Kreshner, J. & Stringer, R. (1991):** Effect of reading and writing on cerebral laterality in good readers and children with dyslexic. Journal of Learning Disabilities, Vol. (24), No. (4), pp. 560-565.

88- **Lawrence, M. & Karen, A. (1996):** The social Adjustment and self – Concept of Adult with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. (37), No. (9), PP. 598 – 605.

89- **Lee, Y. (2004):** Student Perceptions of Problems' Structuredness. Complexity, Situatedness, and Information Richness and Their Effects on Problem – Solving Performance. Doctoral Dissertation. Tallahassee. Florida: College of Education, The Florida State University.

90- **Lerner, J. W. (1997):** Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. (7th Ed). Boston. Houghtom Mifflin Company.

91- **Lerner, J. W .(2000):** Learning Disabilities: Theories' Diagnosis and Teaching strategies. (8th. Ed). Boston, New York: Houghton Mifflin company .

92- **Lorraine, G. (1989):** Implementing Co-operative Learning within six Elementary School Learning Disability Classrooms to Improve Math Achievement and social skills, Eric No: ED 312839, Dat.2-5-2004. Florida: Nova University.

93- **Luria, A. (1966):** Human brain ana psychological processes. New York: Harper & Row.

94- **Luria, A. (1973):** The working brain. An introduction to neuropsychology. New York: Basic Books.

95- **Macarthur, J. & Ballard, K & Artesian, M (1986):** Teaching Independent Eating to Developmentally handicapped child showing chronic food refuse all and disruption at mealtimes. Austral ice and New – Zealand ; Journal of Developmentally Disabilities Vol. (12), No. (3), pp. 203 – 210

96- **Maker, J. C. & Udall, A. J. (2002):** Giftedness and learning disabilities www.ldonline.org.

97- **Malin، J. (1979):** Strategies In Mathematical Problem Solving، Journal Of Educational Research، Vol. (73), No. (2), pp.375-383.

98- **Margaret W. M. (2005):** Cognition, Johnwiley & Sons، Inc.: New York .

99- **Masson, M.E. & Miller, J.O. (1983):** Working memory and individual differences. In comprehension and memory of tert. Journal of Educational Psychology, Vol. 75, No.2, p. 31

100- **Mercer C. D. (1992):** Students With Learning Disabilities, 3rd ed., Macmillan Publishing Company: New York .

101- **Moon, S. B. (1988):** A cross – cultural validity of the kaufman assessment battery for children with korean children. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama.

102- **Morrison, L. A. (1989):** The relationship between gender laterality, brain dominance, and learning disabled selected elementary school aged students in data country, florida. A Dissertation Submitted to the Faculty of the College of Education of Florida Atlantic University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

103- **Naglieri, J. A. (2003):** Current advances in assessment and itervention for children with learning disabilities. Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. (16), pp. 163 – 190.

104- **Naglieri, J. R. & Das, J. P. (1990):** Planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes as a model for intelligence Journal of Psychoeducational assessment, Vol.(8), pp. 303 – 337.

105- **Naglieri, J. A. & Johannes, R. (2001):** Gender differences in planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes and achievement. Journal of Educational Psychology, Vol. (93), No (2), pp. 430 – 437.

106- **Naglieri, J. A. & Prewtt, P. N. & Bardos, A. N. (1989):** An exploratory study of planning, attention, simultaneous and Successive cognitive processing. Journal of School Psychology, Vol. (27), No (2), pp. 347 – 364.

107- **Naglieri, J. A. & Kroesbergen, E. H. & Johannes, E. H. & Luit, V. (2005):** Utility of the PASS theory and Cognitive Assessment System for dutch children with and without ADHD. Journal of Learning Disabilities. Vol.(38), No. (5), pp. 434 – 439.

108- **Nattive, A. (1994):** Helping Behavior and Math Achievement Gain of Student Using Cooperative Learning, Elementary School Journal، Vol. (94), No.(3).

109- **Newell, A. & Simon, H. A. (2003):** Hauman problem solving, N. J., Prentice-Hall.

110- **Obrzut, J. E. & Boliek, C. A. (1986):** Lateralization characteristics in learning disabled children Journal of learning Disabilities, Vol. (19), No. (5), p.p. 308-314.

111- **Ohlson (1978):** Identification of specific learning disabilities. Champagin, Research Press Campany.

112- **Olenchak, F. R. (1995):** Effects of enrichment on GLD students, Journal for the Education of the Gifted, Vol. (18), No. (4), pp. 385 - 399.

113- **Orhun, N. (2003):** Effects of Some Properties 5. Grade Students on the Performance of Mathematical Problem Solving ". The Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference: The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education, Brno: Czech Republic, September.

114- **Plante, E. & Van, P. & Cyma, S. (2000):** Electrophysiological dissociation between verbal and nonverbal semantic processing in learning disabled adults. Neuropsyhologia, Vol. (38), No. (13), pp. 1669-1684.

115- **Polloway, E. A. & Patton, J. R. & Smith, T. C. & Buck, G. H. (1997):** Mental retardation and learning disabilities. Applied issue's Journal of Learning Disabilities, Vol. (30), No. (3), pp. 297-308.

116- **Putnam, J. (1996):** Co-operative Learning and Peer Acceptance of Students with Learning Disabilities, Journal of Social Psychology, Vol. (36), No. (6), Dec, pp. 41 – 52.

117- **Raney, J. K. & Mardick, N. L. (1995):** Issues in programming for students displaying_dual exceptionalities: giftedness and learning disabilities, Journal Articlr: LD Forum, Vol. (21), No. (1), pp. 31 - 33.

118- **Rivera, D. B. (1995):** Serving the gifted learning disabled, Gifted Childen Today Magazine, Vol. (18), No. (6), pp. 34 - 37.

119- **Rudolph, D. & Amen, C. & Bure, D. (1995):** Cognitive representations of Self, Family, and Peers in School-age Children: link with Social Competence and Sociometric Status Child Dev, p66.

120- **Robinson, S. M. (1999):** Meeting of students who are gifted and have learning disabilities, Journal Citation: Intervention in School and Divic. Vol. (34), No. (4), pp. 195 - 204.

121- **Rollanda, D. & Joseph, J. (1995):** Co-operative Learning for Students with Learning Disabilities: Teacher and Child Contributions to successful Participation, Eric No: Ed 390189, Dat.13-10-2004. Pennsylvania.

122- **Santiago, N. G. (2007):** Estudio sobre modification cognitiva en ninos con dificultades en la lecturay trastorno por deficit de atencion e hiperactividad tipo combinado. A Dissertation Presented to the Faculty of Ciencias Sociales in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

123- **Saranell S. C. (1997):** Caregiver Education Guide For Children With Developmental Disabilities, Aspen Publishers: Maryland .

124- **Sartawi, A. (2001):** Introduction to special education Al-Galam house for publishing and distribution, United Arab Emirates.
125- **Sattler, J. M. (1992):** Assessment of children. San Diego, CA: Jerome, M. Sattler Publisher.
126- **Shanon, M. & Rice, D. (1982):** A comparison of hemispheric preference between high ability and low ability elementary children. Education Research Quarterly, Vol. (7), No. (3), pp. 7-15.
127- **Shepord, L. (1995):** Involution Of The Regression Discrepancy Method For Identifying Children With Learning Disabilities .The Journal Of Special Education، vol (21)، No (5)، pp .(264 – 69).
128- **Sherwood, M. (1996):** Interviews with parents of gifted leaning disabled children, ERIC Digest E. 268.
129- **Sherwood, M. (2001):** Preservice teachers attitudes and awareness of gifted leaning disabled, University of Western Sydney, Macarthur.
130- **Siegel, E. & Gold, R. (1982):** Educating the Learning Disabled. New York: Macmillan Publishing Co, Inc.
131- **Silverman, L. K. (1994):** Invisible gifted in visible handcaps, Gifted, No. (82), pp. 9 – 11.
132- **Silverman, L. K. (1997):** Gifted children with learning disabilities, PH.D, ERIC Digest E. 543.
133- **Simmonds, T. L. (1995):** Linking Oral and written summaries: using one Minute Summaries in a Co-operative learning Environment, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (34), No. (4), P. 1341-A.
134- **Stan, S. F. & Joseph, C. P. (1995):** Operationalizing a definition of Learning disabilities. Journal of Leaning Disabilities, Vol. (28), No. (11),pp. 586-597.
135- **Sternberg, R. (1999):** Human abilities An information processing approach, New York, Freeman, W. H. Ed. Company.
136- **Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (1998):** Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. Leaning Disabilities Research and Practice, Vol. (13), pp. 220 – 232.
137- **Voeller, K. (1994):** Teachiniques for measuring social competence in children. In G.R. Lyon (Ed), Frames of reference for the assessement of learning disabilities. New Views of Measurement Issues., Baltimore: Paul Brookes, pp. 525 – 554.
138- **Vogel, A. & Forness, R. (1992):** Social functioning in adults with learning disabilities. School Psychology Review, 21(3), pp. 375-386.
139- **Vaughn, S. & Sinagub (1998):** Social Competence of Students with Learning Disabilities: Interventions and Issues, In Wong, B (1998). Learning about Learning Disabilities. Second Edition, New York: Academic Press.
140- **Vaughn, S. & Haagar, D. & Hogan, A. & kouzekanam, K. (1992):** Self – Concept and Peer Acceptance in students with Learning Disabilities: A four to five year prospective study, Journal of Educational Psychology, Vol. (84), No. (3), pp. 26 – 37.

الفهرس

مطابع الدار الهندسية
موبايل: ٠١٢٢٢٣٤٩٠١١ فاكس: ٢٧٥٤١٥٥٦



هذا الكتاب...

هذا الكتاب الذي بين أيدينا (والذي أعتبره إبني السابع) خصص لتناول ظاهرة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والسبب وراء ذلك هو كبر حجم هذه الظاهرة – صعوبات التعلم - فى مختلف دول العالم بما فيها الدول العربية. حيث إن المتعلمين ذوو صعوبات التعلم يوصفون بأنهم أذكياء إلا أنهم يفتقدون القدرة على التعلم بمستويات تتناسب مع قدراتهم العقلية، كما أنهم يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية مثل: قصور المهارات والكفاءة الاجتماعية، وصعوبة اكتساب أصدقاء جدد، والتوتر والاندفاعية، والانسحابية والعدوانية، والاعتمادية، وضعف وإنخفاض كل من مفهوم الذات وتقدير الذات، ويعانون من التشاؤم مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي، ويعد ذلك فقداً هائلا للطاقة البشرية. ولقد خصص المؤلف هذا الكتاب ليعالج فيه صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، نظراً لندرة الكتابات العربية وافتقار المكتبة العربية للكتب والمراجع فى هذا النوع من صعوبات التعلم.

وإني إذ أقدم هذا الكتاب للقارئ العربي الحبيب والمكتبة العربية يحدوني الأمل أن يستفيد منه طلاب الدراسات العليا والباحثين في مجالات التربية الخاصة بوجه عام وصعوبات التعلم على وجه الخصوص، وعلم النفس التربوي، والقائمين على برامج وإعداد وتأهيل الدارسين المتخصصين في العمل مع ذوى صعوبات التعلم بوجه خاص والعاملين في ميدان التربية الخاصة بوجه عام.

المؤلف



إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

١٢ شارع حسين كامل سليم - ألماظة - مصر الجديدة - القاهرة
ت : ٢٤١٧٢٧٤٩ - فاكس : ٢٤١٧٢٧٤٩ - ص.ب : ٥٦٦٢ هليوبوليس غرب - رمز بريدى ١١٧٧١
E-mail: etraccom@gmail.com